

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCILE BOITEL

ENSEIGNEMENT DE LA PHRASÉOLOGIE EN CONTEXTE LUSOPHONE  
BRÉSILIEN : QUELQUES COLLOCATIONS AUTOUR DU VERBE *METTRE*

CURITIBA

2018

LUCILE BOITEL

ENSEIGNEMENT DE LA PHRASÉOLOGIE EN CONTEXTE LUSOPHONE  
BRÉSILIEN : QUELQUES COLLOCATIONS AUTOUR DU VERBE *METTRE*

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, em Regime de Cotutela firmado entre a UFPR e a Universidade Grenoble-Alpes na França.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo  
(Universidade Federal do Paraná)

Coorientadora: Profa. Dra. Catherine Carras  
(Universidade Grenoble-Alpes)

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Boitel, Lucile

Enseignement de la phraséologie en contexte lusophone brésilien:  
quelques collocations autour du verbe *Mettre*. / Lucile Boitel. – Curitiba,  
2018.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Língua francesa - Didática  
3. Língua francesa – Falantes de português. 4. Lexicografia. I. Título.

CDD – 440.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LUCILE BOITEL** intitulada: **Enseignement de la phraséologie en contexte lusophone brésilien: quelques collocations autour du verbe mettre**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 10 de Dezembro de 2018.


  
PATRÍCIA DE ARAÚJO RODRIGUES  
Presidente da Banca Examinadora



CATHERINE CARRAS  
Avaliador Externo (UGA)



KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA  
Avaliador Externo (UFPR)



KATIA BERNARDON DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (UGA)



FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO  
Avaliador Interno (UFPR)

## RESUMO

Esta dissertação de duplo grau de Grenoble-Curitiba, especializado em Francês como Língua Estrangeira, trata da didática do léxico pragmático em um contexto românico. A tese procura responder à seguinte problemática: como adaptar o ensino das colocações no contexto lusófono brasileiro? Este trabalho consiste em apresentar uma sequência didática em torno de alguns elementos fraseológicos da minha experiência profissional no CELIN (Curitiba, Brasil) e observar o manual utilizado no centro de idiomas. Esta sequência foi desenvolvida e testada por uma turma de alunos, falantes de língua portuguesa. A dissertação é composta de três partes: uma apresentação do contexto geral do estágio, uma ancoragem teórica e, por fim, uma descrição do projeto de engenharia seguida de suas análises e resultados.

Palavras-chaves: francês língua estrangeira 1. didática do lexico 2. fraseologia 3. collocações verbais 4. Brasil 5.

## ABSTRACT

This Grenoble-Curitiba double degree dissertation, a professional FLES specialty, deals with the didactics of pragmatic lexicon in a Romanche context. The dissertation tries to answer the following problematic: how to adapt the teaching of collocations in Brazilian Lusophone context? This work consists of presenting a didactic sequence around certain phrasemas from my professional experience at CELIN (Curitiba, Brazil) and observing the manual used in the language center. This sequence was developed and tested by a class of Portuguese-speaking learners. The dissertation consists of three parts: a presentation of the general context of the internship, a theoretical anchoring and, finally, a description of the engineering project followed by its analyzes and results.

Keywords: French as a foreign language 1. teaching of vocabulary 2. Phraseology 3. verbal collocations 4. Brazil 5.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire du double diplôme Grenoble-Curitiba, spécialité FLES professionnel, traite de la didactique du lexique pragmatique en contexte roman. Le mémoire tente de répondre à la problématique ci-après : comment adapter l'enseignement des collocations en contexte lusophone brésilien ? Ce travail consiste donc à présenter une séquence didactique autour de certaines unités phraséologiques à partir de mon expérience de stage professionnel au CELIN (Curitiba, Brésil) et de l'observation du manuel utilisé au centre de langues. Cette séquence a été développée et testée auprès d'une classe d'apprenants lusophones. Le mémoire se compose de trois parties : une présentation du contexte général du stage, un ancrage théorique et, pour finir, une description du projet ingénierique suivie de ses analyses et de ses résultats.

Mots-clés : français langue étrangère 1. didactique du lexique 2. Phraséologie 3. collocations verbales 4. Brésil 5.

## SUMÁRIO

Remerciements	12
Introduction	14
Partie 1 : Présentation du contexte du stage	19
Chapitre 1. Système universitaire contemporain	20
1. Enseignement universitaire contemporain	20
2. Enseignement des langues au Brésil	21
3. Enseignement du FLE au Brésil et dans l'état du Paraná	22
3.1. Le FLE au Brésil, hier et aujourd'hui	22
3.2. Le FLE au Paraná	24
Chapitre 2. Contexte du stage	25
1. Université Fédérale du Paraná	25
1.1. Description historique	25
1.2. Départements de langues et de français	26
2. Centre de Langue et d'Interculturalité	27
2.1. Description générale	27
2.2. Enseignement du FLE au Celin-UFPR	27
3. Stage d'enseignement	28
3.1. Básico 4	30
3.2. Intermediário 2	31
3.3. Intermediário 3	31
Chapitre 3. Projet de stage	33
1. Didactique du lexique en contexte lusophone	33
1.1. Enseignement du lexique en contexte roman	33
1.2. État des lieux : qu'en est-il de la phraséologie ?	34
2. Problématique	34
2.1. Importance des associations lexicales	34
2.2. Public visé : public lusophone brésilien	35
3. Méthodologie	36
3.1. Recueil des données	36



3.2. Analyse de l'existant	37
3.3. Élaboration du projet	37
Partie 2 : Ancrage théorique	39
Chapitre 4. Didactique du lexique	40
1. Lexique : objet multidimensionnel	40
1.1. Qu'est-ce que le lexique ?	40
1.2. Lexiculture	41
1.3. Besoins lexicaux de l'apprenant	41
2. Acquisition du lexique	42
2.1. Compétence communicative et compétence lexicale	43
2.2. Interférences et apprentissage	44
3. Stratégies et interférences	45
3.1. Particularités du lexique en contexte roman et phénomènes d'interférence	45
3.2. Stratégies d'enseignement	46
3.3. Stratégies d'apprentissage	46
Chapitre 5. Phraséologie en classe de FLE	48
1. Au coeur de la sémantique lexicale	48
1.1. Généralités : sémantique et phraséologie	48
1.2. Phraséologie	48
2. Phénomènes phraséologiques	49
2.1. Phénomènes de figement et de semi-figement	49
2.2. Comportement syntaxique	50
2.3. Comportement sémantique : principe de (non) compositionnalité	51
2.4. Autres critères phraséologiques	52
3. Terminologies : des collocations aux proverbes	52
3.1. Collocations	52
3.2. Expressions idiomatiques	54
3.3. Phrases situationnelles	55
3.4. Proverbes	55
Chapitre 6. Collocations	56
1. Propriétés définitoires des collocations	56
1.1. Définition générale de la notion et typologie générale adoptée	56
1.2. Propriétés des collocations	57

2. Typologies des collocations	57
2.1. Classification syntaxique	57
2.2. Classification sémantique	58
2.3. Locution verbale	58
3. Choix et objectif d'apprentissage	59
Partie 3 : Séquence didactique, analyse et résultats	60
Chapitre 7. Élaboration du projet et mise en oeuvre	61
1. Collecte de données	61
1.1. Approche lexicale : motifs du projet	61
1.2. Collecte des collocations	62
2. Phase de préparation de la séquence didactique	64
2.1. Séquence didactique par entrée lexicale	64
2.2. Choix du contenu	64
2.3. Verbe à haute fréquence : "mettre"	65
3. Mise en application de la séquence didactique	68
3.1. Fiche signalétique	68
3.2. Séance de 18h30 à 20h10	69
Chapitre 8. Analyse du projet de conception	71
1. Séquence didactique	71
1.1. Entre le lexique et la grammaire : méthode d'enseignement des collocations	71
1.2. Objectifs du projet	72
2. Activités de la séquence	72
2.1. Activités d'ancrage (1)	72
2.2. Activités de conceptualisation (2)	73
2.3. Activités de systématisation et de réemploi (3)	74
2.4. Activités d'approfondissement (4)	74
3. Critique générale	75
3.1. Séquence intégrale	75
3.2. Activités proposées	75
3.3. Réinvestissement personnel	77
Chapitre 9. Interprétation des résultats	78
1. Enseignement du lexique : mise en place de la séquence	78
1.1. Facilité de compréhension	78

1.2. Difficulté de production	78
2. Contextualisation et remédiation	79
2.1. Travaux de contextualisation et analyse des productions	79
2.2. Exercices complémentaires et évaluation	84
3. Prolongements et ouvertures envisageables	85
3.1. Amélioration de la séquence et création de modules lexicaux	85
3.2. Développement de la compétence phraséologique en contexte lusophone brésilien	86
Conclusion	87
Bibliographie	90
Annexes	95

## REMERCIEMENTS

Merci à...

- mon directeur de mémoire au Brésil, Francisco Calvo del Olmo (UFPR)
- ma directrice de mémoire en France, Catherine Carras (UGA)
- ma coordinatrice de stage et coordinatrice pédagogique Cláudia Daher (UFPR/Celin-UFPR)
- Karine Marielly Rocha da Cunha (UFPR)
- mes collègues au Brésil, Leandro Guimarães Ferreira (étudiant UFPR) et Jules Temime (étudiant UGA)
- mes collègues en France, Elnaz Karimi (étudiante UGA), Melly Walhin (étudiante UGA) et Julie Grande (étudiante UGA)
- José A. Vanzela Júnior (étudiant UFPR)
- Paula Prescod (UPJV)

« On ne t'a jamais appris que ce sont les verbes qui font avancer la phrase,  
qui lui donnent vie et mouvement ? »

Erik Orsenna, *Les Chevaliers du Subjonctif*

## INTRODUCTION

La deuxième année de master, en didactique du français langue étrangère et seconde, s'effectue dans le cadre d'un partenariat universitaire bilatéral, mis en place en 2013, entre l'Université Fédérale du Paraná à Curitiba - Brésil (désormais UFPR) et l'Université Grenoble-Alpes à Grenoble - France (désormais UGA). Cette nouvelle année de pratique fait suite à ma première année de master effectuée à l'UGA en 2016-2017. Ainsi, la particularité de ce double diplôme réside dans le fait d'avoir l'opportunité de dispenser des cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE) en tant que stagiaire à un public brésilien, et donc lusophone, tout au long de la seconde année de master, soit, pour ma part, au cours de l'année universitaire 2017-2018.

J'ai eu l'opportunité d'observer différentes classes lors de mes études (observations individuelles, observations à l'université, stage d'observation, etc.) et d'enseigner à divers publics en contexte varié (cours particuliers, ateliers sociolinguistiques, cours en classe entière). J'ai eu mes premières expériences d'enseignement en classe entière au Vietnam durant l'année universitaire 2015-2016 où j'ai dispensé des cours de FLE au lycée, à l'université et en contexte privé pour des niveaux allant du niveau A1 au niveau C1 du CECRL. Ensuite, en 2016-2017, j'ai animé des ateliers sociolinguistiques à l'Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels (ODTI) de Grenoble. En conséquence, je considère cette nouvelle expérience comme un atout considérable et bénéfique à ma pratique enseignante, puisqu'il s'agit de l'enseignement du FLE en contexte hétéroglotte à un public roman où, de ce fait, l'approche et les stratégies d'enseignement diffèrent totalement de celles employées auprès des publics de langue lointaine.

Dès lors, dans le cadre du double diplôme, j'ai eu la possibilité de donner des cours au *Centro de Linguas e Interculturalidade*<sup>1</sup> (désormais Celin-UFPR) du mois d'août 2017 au mois de juillet 2018, sous la supervision de la Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Cláudia Daher. Ce qui, et c'est un point central, m'a permis de me confronter à la réalité de l'enseignement du FLE dans un contexte hétéroglotte et lusophone. Ainsi, au cours des missions qui m'ont été confiées, à savoir la prise en charge de

---

<sup>1</sup> Centre de Langues et d'Interculturalité, Rua XV de Novembro - Centro, Curitiba - PR

différentes classes<sup>2</sup> de FLE de différents publics, en terme d'âge et de besoins, et en terme de niveaux (entre les niveaux A1 et B1), j'ai pu remarquer certaines incohérences pragmatiques de la part des apprenants lorsque ces derniers cherchent à traduire une expression portugaise, quelle qu'elle soit, en français de France (désormais frFR). Les apprenants emploient une expression compréhensible, mais maladroitement utilisée dans le contexte d'énonciation. J'ai constaté que le francophone natif peut arriver à comprendre, mais le sens est altéré, légèrement modifié. J'observe que beaucoup d'apprenants font systématiquement des traductions littérales d'expressions en portugais qu'ils connaissent sans tenir compte des aspects pragmatique et culturel. De cette manière, en contexte, ils sont compris, mais omettent la charge culturelle des rituels, des collocations ou des expressions figées, termes que nous allons définir ci-dessous.

Tout d'abord, les collocations sont des combinaisons de mots dont la fréquence d'occurrence dans les corpus est significativement élevée (Firth, 1957). Quant aux expressions figées, ce sont des groupes de mots que l'on ne peut modifier. Par exemple, celle qui revient le plus souvent est la collocation verbale *faz sentido* traduit par leurs soins par « cela fait (du) sens<sup>3</sup> ». En contexte d'énonciation, un locuteur natif comprendra parfaitement le fond (aucune erreur grammaticale n'est produite et imaginons qu'il en soit de même pour la phonétique - deux aspects qui auraient pu nuire à la compréhension), même si la forme n'est pas celle qu'il aurait employée de prime abord, les locuteurs natifs auront plutôt tendance à utiliser « c'est logique ». L'hypothèse la plus plausible qui pourrait expliquer cela, serait l'utilisation de stratégies directes et indirectes d'apprentissage comme les stratégies d'évitement ou de contournement, de calque ou encore métacognitives liées également à l'héritage latin commun, soit linguistique, qui existe entre le portugais du Brésil (désormais PB<sup>4</sup>) et le frFR. Ces aspects font émerger plusieurs questionnements et réflexions sur la manière dont l'enseignement des unités polylexicales, plus complexes que le mot simple, doit

---

<sup>2</sup> Cette question sera développée dans la partie 1 au chapitre 2 - 2.2 p.20

<sup>3</sup> Il est, néanmoins, intéressant de noter que certains locuteurs natifs emploient de plus en plus cette forme de par l'influence des médias et de la langue anglaise (*it makes sense*), entre autres.

<sup>4</sup> Pour *Português Brasileiro* soit le portugais brésilien.

être envisagé dans un contexte roman où la langue de première socialisation est une langue romane au même titre que le français.

En conséquence, comment adapter l'enseignement des collocations, c'est-à-dire des combinaisons fréquentes de deux mots utilisés ensemble, dans une visée pragmatique en contexte lusophone brésilien ? Dès lors, l'enseignement ne consisterait pas à construire ou à accéder au sens, mais à modifier la forme émise lors de l'interaction (orale ou écrite), soit l'output : l'ensemble des énoncés et des informations que l'apprenant produit en langue étrangère. En effet, la proximité des langues (PB et frFR) facilite l'accès au sens et la production d'énoncés, mais pas nécessairement la manière dont ces derniers vont être formulés. Cette problématique, axée sur la production lexicale et la compétence pragmatique mais aussi basée sur le critère contextuel de la Lusophonie, est élaborée et contextualisée par ma pratique au sein du Celin-UFPR. La compréhension étant déjà certainement enrichie par la parenté des langues, grâce à l'intercompréhension.

En contexte d'enseignement du FLE à un public brésilien, les avantages de cette parenté indo-européenne, et plus particulièrement romane, sont nombreux : une similarité morpho-grammaticale forte, un lexique passif enrichi, une orthographe semblable, etc. A contrario, cette parenté engendre également des défis, de par ses ressemblances, qui se situeraient principalement au niveau sémantique. C'est ce que met en avant le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) avec cette explication de l'intercompréhension entre les langues parentes :

« [qui] propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement



la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. »<sup>5</sup>

Il est donc nécessaire de pouvoir mettre en avant les divergences lexico-culturelles entre les deux langues, qui entraînent, par conséquent, une modification de forme en vue de maintenir le sens le plus juste de la langue source à la langue cible en prenant en considération l'arrière-plan culturel respectif de chaque nationalité. Ces éléments jouent un rôle considérable dans le processus d'enseignement-apprentissage (désormais PEA) puisque la langue véhicule avant tout une culture.

Ainsi, l'objectif de ce mémoire consiste à traiter la traduction des collocations, principalement verbales, d'une manière plus pragmatique ainsi qu'à mettre en avant leur charge culturelle en contexte lusophone brésilien pour pouvoir, comme sous-objectif, les traiter le moment venu et de façon prioritaire lors de l'enseignement-apprentissage du FLE au Brésil. De la même manière, il est intéressant d'appréhender les difficultés lexicales concrètes liées aux divergences culturelles entre la langue cible (désormais L2) et la langue source, ou de première socialisation (désormais L1), souvent brièvement vues, omises ou encore repoussées aux niveaux plus avancés lors d'un cours linguistique ou spécifique d'approfondissement de la langue. Le potentiel d'apprentissage d'une langue est quasi illimité lorsque l'apprenant parle déjà une langue de la même famille linguistique, quelle qu'elle soit.

La création de supports pédagogiques et la mise en avant de stratégies adaptées permettrait donc d'amener les éléments nécessaires pour une meilleure compréhension des différences entre le lexique du frFR et celui du PB ; et a fortiori pour une meilleure production globale et pour une meilleure restitution des acquis. En conclusion, il s'agirait d'un travail proposant des pistes de travail sur les locutions françaises problématiques en vue de renforcer leur enseignement par des approches spécifiques, pour le public du Celin-UFPR, et adaptées à l'héritage linguistique commun. L'objectif d'apprentissage concerne la phraséologie, soit l'apprentissage des unités lexicales complexes et difficilement transposables d'une L1 à une L2.

---

<sup>5</sup> <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 13/07/2018

En vue d'arriver à cet objectif, nous<sup>6</sup> présenterons dans un premier temps le contexte du stage et de la pratique en détaillant les missions et les fonctions qui nous ont été attribuées afin de développer, dans un second temps, le champ théorique qui se réfère aux observations rencontrées. Puis, nous expliquerons plus précisément la démarche élaborée et mise en place pour la collecte de données, pour ensuite créer des supports pédagogiques adaptés. Dans une dernière partie, nous tenterons d'analyser les résultats obtenus.

---

<sup>6</sup> J'ai choisi d'employer différents pronoms dans la réalisation de ce travail. La 1<sup>ère</sup> personne du singulier sera principalement utilisée quand il s'agira de mon expérience ou de ma séquence didactique. Autrement, la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel sera utilisée lorsque je parlerai de mes camarades ou lorsqu'une explication sera présentée.

## **PARTIE 1**

-

### **Présentation du contexte du stage**

## Chapitre 1. Système universitaire brésilien

Dans ce premier chapitre, nous débuterons par la présentation du système universitaire brésilien actuel afin de comprendre les différences qui peuvent exister entre ce dernier et le système universitaire français. Ensuite, nous aborderons l'enseignement des langues au Brésil dans l'optique de déboucher sur celui du français.

### 1. Enseignement universitaire contemporain

Au Brésil, on trouve à l'heure actuelle trois systèmes d'enseignement supérieur : les universités publiques et privées, dont nous parlerons ci-après, les centres d'enseignement technologique (instituts à vocation professionnalisante) et les écoles privées (principalement des écoles de commerces, avec examen d'entrée et frais d'inscription généralement élevés).

Composé de plus de 2000<sup>7</sup> établissements publics et privés, le système d'enseignement universitaire propose des cursus en journée continue, s'étalant sur une période pouvant aller de 2 ans jusqu'à 6 ans. Ces cursus proposent, comme pour l'enseignement universitaire en France, deux principaux niveaux successifs, à savoir :

- la *graduação* sur 4 ou 5 ans, sanctionnée par l'obtention de la *licenciatura* (licence 1), cours supérieur de formation de professeurs, ou du *bacharelado* (licence 2), cours supérieur de formation professionnelle.

- suivie de la *pós-graduação* sanctionnée par le diplôme de *mestrado* (master) qui donne ensuite accès aux 4 années d'études supplémentaires débouchant sur le *doutorado* (doctorat).

Théoriquement accessibles à tous avec des frais d'inscription minimales voire nuls, ces cursus d'enseignement supérieur ne le sont paradoxalement que par une catégorie privilégiée d'élèves, car le *vestibular* (examen d'entrée à l'université) se veut très complexe et sélectif du fait du nombre de places limité. Dès lors, les élèves issus des familles les plus aisées, qui ont pu suivre un enseignement

---

<sup>7</sup> [www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Curie\\_Bresil.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Bresil.pdf)

secondaire privé beaucoup plus complet que celui des autres élèves, réussissent donc plus facilement cet examen d'entrée aux universités publiques. Afin de pallier ce manque d'égalité, un système de quotas<sup>8</sup> a été mis en place en 2008 à partir duquel 50% des places disponibles sont destinées aux élèves des écoles publiques en fonction de leur rente annuelle et de leurs origines.

## ***2. Enseignement des langues au Brésil***

Comme l'explique Picanço (2006)<sup>9</sup> dans sa thèse, l'enseignement des langues au Brésil, depuis son indépendance, diffère quelque peu de l'enseignement des langues en France, mais reste, parallèlement, énormément lié à la situation géopolitique, économique et sociale du pays à l'instar des pays d'Europe. Néanmoins, les changements successifs et les réformes du système administratif et des pouvoirs politiques brésiliens<sup>10</sup> ont marqué l'enseignement des langues de 1822 à aujourd'hui.

Ainsi, l'enseignement des langues a débuté avec celui des langues classiques, soit le grec et le latin, et a continué avec les langues modernes utilisées par la noblesse et la famille royale, soit le français, l'anglais, l'allemand et l'italien. Le portugais a, bien sûr, été maintenu comme langue officielle, nationale et hégémonique dans tous les domaines de la vie ; cependant, une norme « lusitanisante » a été choisie par les élites, ce qui pose des problèmes aux locuteurs de variétés vernaculaires brésiliennes et qui crée des préjugés linguistiques.

Les changements significatifs de la structure curriculaire des langues étrangères et de leur organisation sont liés à deux principaux critères : (1) les pouvoirs politiques en place et (2) l'enseignement des autres domaines d'études, tels que les humanités ou les sciences. C'est pourquoi, au cours de l'histoire, certaines langues ont complètement été supprimées des programmes au profit de nouvelles, sont rendues facultatives ou sont complétement marginalisées, à l'instar des langues indigènes et africaines, en fonction du régime en place. Par exemple,

---

<sup>8</sup> <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2018/08/sistema-de-cotas-no-ensino-superior-completa-seis-anos> consulté le 21/11/2018

<sup>9</sup> <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3605> consulté le 25/09/2018

<sup>10</sup> **Annexe 1 p.87** - Tableaux des réformes linguistiques sur la période 1822-1925 (Ferreira, à paraître)

l'enseignement de l'espagnol arrive, quant à lui, beaucoup plus tardivement que les autres, à partir de 1942 même si le Brésil est entouré de pays hispanophones. À noter que le Brésil a accueilli la plus grande vague d'immigration de son histoire au début du XX<sup>ème</sup> siècle, ce qui a entraîné une forte diversité linguistique et culturelle - locuteurs germanophones, arabophones, italophones ou encore de langues japonaise et ukrainienne, etc. - considérée comme une menace vis-à-vis de l'unité de la nation par les autorités de l'époque ; surtout par le régime de Getúlio Vargas nommé *Estado Novo* (1937-1945). Dès lors, aucun changement linguistique n'a été mis en place à cette période. Néanmoins, les changements de régime, quel qu'il soit, entraînent des changements d'ordre pratique et organisationnel qui ont pour objectif d'annuler les pratiques et les mesures gouvernementales antérieures et d'en imposer de nouvelles. Cet aspect a beaucoup influencé l'enseignement des langues au Brésil. Raison pour laquelle, cet enseignement a été modifié tout au long de l'Histoire : à l'époque du Brésil impérial (1822-1888), de la première république (1889-1930), de l'ère Vargas<sup>11</sup> (1931-1945), sous la dictature militaire (1964-1985), les années qui suivirent (1986-2016) et aujourd'hui, après le Coup d'État parlementaire de 2016 et les nouvelles élections présidentielles de 2018.

Les lois gouvernementales de politique linguistique mettent en avant l'autonomie des institutions quant à l'enseignement des langues, dont le choix et la charge horaire sont définis par les communautés scolaires elles-mêmes, et ce, en fonction de leurs disponibilités. C'est l'une des raisons pour laquelle, l'anglais conserve une place de choix dans les programmes linguistiques. À l'heure actuelle, en raison de certaines lois et politiques linguistiques, le statut de certaines langues est en suspens.

### **3. Enseignement du FLE au Brésil et dans l'état du Paraná**

#### **3.1. Le FLE au Brésil, hier et aujourd'hui**

Le français détient une place particulière au Brésil et dans l'enseignement puisqu'il s'inscrit petit à petit dans l'histoire et, notamment, avec la première école

---

<sup>11</sup> Getúlio Dorneles Vargas (1882-1954), homme politique brésilien et président du Brésil à deux reprises.

d'ingénieur du Brésil, qui a été fondée en 1875 à Ouro Preto soit 50 ans après l'indépendance officielle du Brésil, dans l'état de Minas Gerais, par le français Claude-Henri Gorceix, ou encore avec la présence de Claude Lévi Strauss à São Paulo une soixantaine d'années plus tard.<sup>12</sup> D'après l'article du site de l'Histoire de l'Enseignement des Langues au Brésil (HELB)<sup>13</sup>, sa présence sur le territoire remonte à plus loin dans le temps et correspond à son utilité dans l'instruction militaire au XVIII<sup>ème</sup> siècle, qui regroupait tout un panel de connaissances scientifiques, mathématiques, physiques et biologiques. Par la suite, des classes publiques de langue française ont été ouvertes au nom de l'utilité publique et le français fut officiellement introduit en 1808 par un décret de D. João VI.

Par ailleurs, on comptabilise trois lycées franco-brésiliens à l'heure actuelle dans les trois grandes métropoles du pays : à Brasilia, à Rio de Janeiro et à São Paulo. À titre informatif, il existe également de nombreux partenariats dans le grand panel des domaines scientifiques.

Le Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International français (MAEDI) et le Conseil National des Institutions du réseau Fédéral (CONIF)<sup>14</sup> détiennent un contrat bilatéral dans le cadre de la formation universitaire appliquée en FLE et promeuvent ainsi les missions de coopération linguistique entre nos deux pays par le biais de lecteurs francophones qui dispensent des cours dans les différentes universités brésiliennes. A l'instar de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et de l'agence Campus France qui promeuvent également le développement de l'enseignement supérieur au sein du pays.

---

<sup>12</sup> <https://projetoBrasilFranca.wordpress.com/tag/imigracao-francesa-minas-gerais/> consulté le 04/08/2018

<sup>13</sup> *História do Ensino de Línguas no Brasil* : <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1031-1808/16-o-ensino-da-lua-francesa-na-corte-imperial> consulté le 25/09/2018

<sup>14</sup> *Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal* <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/evenements/article/bresil-entretien-de-jean-yves-le-drian-avec-son-homologue-alloysio-nunes-28-08> consulté le 04/08/2018

### 3.2. Le FLE au Paraná

L'état du Paraná compte approximativement 11,5 millions d'habitants et est engagé depuis une vingtaine d'années dans son développement économique et industriel, mais également culturel avec la réinsertion d'une offre importante de langues étrangères dans les écoles publiques et principalement avec la création des *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* (Centres de Langues Étrangères Modernes - CELEM). On comptabilise donc cinq Alliances Françaises<sup>15</sup> dans cet état, dont deux dans la capitale *paranaense*, ainsi qu'un site de construction automobile (groupe Renault) qui influencent et favorisent le rayonnement du français au sein de l'État et plus particulièrement au sein de la capitale.

C'est la raison pour laquelle, à Curitiba, on trouve déjà plusieurs institutions qui enseignent ou mettent en avant le français, à titre privé comme public, telles que l'Alliance Française<sup>16</sup>, fondée le 31 janvier 1945, qui comptabilise environ chaque année 1000 apprenants sur ses deux sites, l'association des familles francophones de Curitiba, le Collège Suisse<sup>17</sup> (*Colégio Suíço*), le Centre Québec<sup>18</sup>, les centres de langue des universités privées tels que l'*Universidade Positivo*<sup>19</sup>, la PUC-PR<sup>20</sup> et bien sûr les départements de français de l'UFPR et de l'UTFPR ainsi que le Celin-UFPR. Ce dernier est le centre de langues dans lequel nous avons travaillé et dépend de l'université.

---

<sup>15</sup> Les Alliances Françaises se trouvent à Araçongas, à Londrina, à Maringá et à Curitiba.

<sup>16</sup> <http://www.afcuritiba.com.br/af/> consulté le 20/09/2018

<sup>17</sup> <https://chpr.aesb.com.br/> consulté le 20/09/2018

<sup>18</sup> <https://www.centrequébec.com.br/> consulté le 20/09/2018

<sup>19</sup> <https://up.edu.br/> consulté le 20/09/2018

<sup>20</sup> <https://www.pucpr.br/> consulté le 20/09/2018



## Chapitre 2. Contexte du stage

Ce deuxième chapitre a pour objectif de décrire les institutions et l'environnement dans lequel nous avons effectué notre stage universitaire. Nous commencerons avec une présentation de l'Université Fédérale du Paraná. Nous continuerons avec celle du centre de langue afin de terminer par une description du stage d'enseignement.

### 1. Université Fédérale du Paraná

#### 1.1. Description historique<sup>21</sup>

L'UFPR est l'université fédérale la plus ancienne du Brésil. Fondée en 1912, avec le nom d'Université du Paraná, elle est devenue fédérale, et donc dépendante du gouvernement central de Brasilia en 1951, ainsi elle affirme son statut d'organisme public et gratuit. Au fil du temps, elle est devenue un symbole intellectuel du Paraná en proposant un éventail d'enseignements pour la licence, les cours de spécialité, le master et le doctorat, alliant ainsi enseignement, recherche et insertion. L'UFPR est toujours bien placée dans les classements des meilleures universités au Brésil ; elle est située à la dixième place du CWUR (*Country World University Rankings*) de 2018-2019<sup>22</sup>.

L'université recouvre plusieurs campus au sein de Curitiba ainsi que dans l'État du Paraná, dans les terres et sur le littoral, ils sont répertoriés sur le site principal de l'UFPR. Ainsi à Curitiba, on retrouve les campus suivants : le *Prédio Histórico*, le *Campus Reitoria*, le *Campus Batel*, le *Campus Juvevê*, le *Campus Cabral*, le *Campus Centro Politécnico*, le *Campus Jardim Botânico*, le *Setor de Educação Profissional e Tecnológica* (SEPT), le *Complexo Hospital de Clínicas*, le *Setor de Ciências da Saúde*, la *Maternidade Victor Ferreira do Amaral* et le *Centro da Visão*. Il y a le *Centro de Estudos do Mar* (CEM) à Pontal do Paraná, l'*UFPR Litoral* à Matinhos, l'*UFPR Palotina* à Palotina, le *Campus Avançado de Jandaia do Sul* à Jandaia do Sul et le *Campus Toledo* à Toledo.

---

<sup>21</sup> <http://www.ufpr.br/portalufpr/> consulté le 26/03/2018

<sup>22</sup> Classements des universités à l'international <http://cwur.org/2018-19/brazil.php> consulté le 08/09/2018

Son développement est intimement lié à celui de l'État et de son histoire. Comme l'indique le site de l'UFPR, c'est Victor Ferreira do Amaral e Silva qui mena la création concrète de l'UFPR, en décembre 1912, lors d'une époque prospère, progressant économiquement et intellectuellement ; et qui deviendra le premier recteur du complexe.

Ainsi, on retrouve l'UFPR des Arts, de la Communication et du Design ; des Sciences Agricoles ; des Sciences Biologiques ; des Sciences Sociales Appliquées ; des Sciences Exactes ; de l'Éducation ; des Sciences Juridiques ; des Sciences de la Santé ; des Sciences Humaines ; des Sciences de la Terre et de la Technologie. Le département de français fait partie du *Setor Ciências Humanas* (Secteur Sciences Humaines) et du *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas* (Département des Lettres Étrangères Modernes - DELEM).

### **1.2. Départements de langues et de français**

Il existe plusieurs départements de langue au sein de l'université comme le DELEM et le DEPAC (Département de Polonais, Allemand et lettres Classiques) qui proposent diverses formations très variées (linguistique, littérature et traduction) et qui comptent de nombreux doctorants, professeurs-lecteurs et substituts et des fonctionnaires technico-administratifs. Les cours disponibles concernent l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, le grec, l'italien, le japonais, le latin, le polonais et même le portugais langue étrangère avec l'organisme satellite du Celin-UFPR.

Cette offre a pour conséquence de promouvoir la formation continue et basique des professeurs en langues étrangères et notamment en français. Certains cours ont donc le français ou le français sur objectifs spécifiques comme objet d'étude ; c'est le cas du programme de lettres de *Pós-Graduação* (PPGL-UFPR), initié en 1975, qui offre des cours linguistiques et littéraires de master et de doctorat. D'ailleurs, la méthode utilisée au département de français est *Le Nouvel Édito* des éditions Didier. Enfin, outre les partenariats bilatéraux que possède le département avec la France, avec l'UGA et l'Université Lumière Lyon

2, on compte également une structure satellite d'enseignement du français, qui n'est autre que le Celin-UFPR. Centre qui travaille conjointement avec l'UFPR, mais qui garde son indépendance en termes de gestion et d'autonomie.

## **2. Centre de Langue et d'Interculturalité**

### **2.1. Description générale<sup>23</sup>**

Fondé en 1995, le Celin-UFPR est un centre de formation professionnelle et continue, pour les étudiants de Licence du cours de Lettres de l'UFPR, qui a pour but de former des professionnels de langues et de promouvoir en les rendant accessibles différentes langues et cultures, généralement présentes dans l'état du Paraná, pour la communauté interne mais aussi externe de l'université. Il s'agit de proposer différentes offres afin de satisfaire les publics demandeurs. En effet, le centre reçoit plus ou moins 7000 apprenants par an dans un panel de 20 cours de langues étrangères. Dès lors, il y a la possibilité de prendre des cours d'allemand, d'arabe, de chinois, d'espagnol, d'esperanto, de français, de grec ancien, de grec moderne, de latin, de langue scandinave ancienne, d'hébreu, d'anglais, d'ukrainien, de polonais, de néerlandais, d'italien, de japonais, de russe, mais également des cours de création et de production littéraires de formes variées.

Des formations à l'enseignement du portugais langue étrangère (PLE) sont aussi dispensées pour que les étudiants lusophones en lettres puissent apprendre à enseigner une langue étrangère. De plus, un système d'apprentissage autonome des langues étrangères, appelé Nucléo Tandem, a également été mis en place pour permettre aux apprenants de différentes nationalités de se côtoyer dans une optique d'échange, de réflexion et d'amélioration linguistiques.

### **2.2. Enseignement du FLE au Celin-UFPR**

Les cours de français au Celin-UFPR vont du niveau basique au niveau intermédiaire et sont décomposés en 7 niveaux distincts, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-après, dans lequel est également précisé l'équivalence

---

<sup>23</sup> <http://www.celin.ufpr.br> consulté le 02/04/2018

approximative et l'équivalence avec les niveaux du Cadre Européen de Référence pour les Langues (désormais CECRL) :

Niveaux	Équivalence	Équivalence CECRL
<i>Básico 1</i> (basique 1)	vrai/faux débutant	A0
<i>Básico 2</i> (basique 2)	débutant	A1-
<i>Básico 3</i> (basique 3)	débutant intermédiaire	A1+
<i>Básico 4</i> (basique 4)	débutant avancé	A2-
<i>Intermediário 1</i> (intermédiaire 1)	pré-intermédiaire	A2+
<i>Intermediário 2</i> (intermédiaire 2)	intermédiaire	B1-
<i>Intermediário 3</i> (intermédiaire 3)	intermédiaire	B1

Tableau 1 : Niveaux de français présents au Celin-UFPR

La méthode *Alter Ego+* des éditions Hachette est utilisée au centre de langues, *Alter Ego+ A1* pour les niveaux basiques et *Alter Ego+ A2* pour les niveaux intermédiaires. Néanmoins, à partir de juillet 2018, le 1<sup>er</sup> niveau et le 5<sup>ème</sup> niveau vont respectivement utiliser *Cosmopolite 1* et *Cosmopolite 2* de la même maison d'édition afin de réactualiser la méthode d'usage au Celin-UFPR.

### 3. Stage d'enseignement

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, notre stage d'enseignement au Brésil s'est déroulé toute l'année universitaire 2017-2018 au Celin-UFPR parallèlement aux cours reçus à l'UFPR. Nous avons donc suivi des

cours à l'université lors du deuxième semestre 2017 (équivalent du premier semestre français 2017/2018) et du premier semestre 2018 (équivalent du seconde semestre français 2017/2018), notamment des cours de didactique du FLE, d'intercompréhension en langues romanes ou de phonologie liée au portugais du Brésil, en plus de la pratique en tant que stagiaire-enseignante FLE et de notre apprentissage de la langue portugaise. En effet, nous avons alterné les cours universitaires, les cours de langue portugaise (tous les après-midi du lundi au vendredi) et les cours de FLE.

Concernant notre stage d'enseignement, à proprement parler, il s'est décomposé en plusieurs temps. Lors du second semestre 2017, nous avons eu l'occasion de donner des cours extensifs à une classe d'*intermediário 3* (intermédiaire 3) à hauteur de 60h réparties en deux séances de 1h40 par semaine et, faute d'effectifs, nous avons également eu deux classes de *básico 4* (basique 4) à hauteur de 60h réparties en une séance de 3h20 scindée en deux. Ensuite, lors du premier semestre 2018, nous avons eu l'opportunité de dispenser des cours intensifs de FLE à une classe d'*intermediário 2* (intermédiaire 2) à hauteur de 60h réparties sur 4 semaines ainsi que des cours extensifs à deux nouvelles classes d'*intermediário 3* (intermédiaire 3), chacune de 60h réparties en deux séances de 1h40 ou en une séance de 3h20 par semaine.

PÉRIODE	MISSIONS*	NOMBRE D'APPRENANTS	SÉANCES
<i>Août 2017 - Décembre 2017</i>	<b>Classe extensive 1 : Niveau intermédiaire 3</b>	10	Lundi et Mercredi de 18h30 à 20h10
	<b>Classe extensive 2 : Niveau basique 4</b>	12	Samedi de 8h30 à 10h10
	<b>Classe extensive 3 : Niveau basique 4</b>	13	Samedi de 10h30 à 12h10
<i>Février 2018</i>	<b>Classe intensive 4 : Niveau intermédiaire 2</b>	7	Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi et Vendredi de 8h30 à 12h10

<i>Fin Février 2018 - Juin 2018</i>	<b>Classe extensive 5 : Niveau intermédiaire 3</b>	8	Lundi et Mercredi de 18h30 à 20h10
	<b>Classe extensive 6 : Niveau intermédiaire 3</b>	9	Vendredi de 8h30 à 12h10

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des missions de stage

Quant au choix des classes auxquelles enseigner, il a été déterminé d'un commun accord avec la coordinatrice des cours de français du Celin-UFPR en fonction des besoins en « effectif enseignant » et des disponibilités de chacun.

### **3.1. Básico 4**

Les cours de *básico 4* (basique 4) ont donc été dispensés de manière expérimentale puisque réalisés en partenariat avec une collègue de master. En effet, la façon d'appréhender et de dispenser le cours était totalement nouvelle pour nous. Nous ne l'avions jamais fait et n'avions pas reçu d'indications préalables, l'idée nous est venue au moment de la répartition de ces classes lors de nos discussions avec la coordinatrice du FLE au Celin-UFPR, d'où le caractère expérimental de cet enseignement. Chacune de nous travaillait deux compétences avec les deux groupes : soit orales, avec des audios, des vidéos, des jeux de rôles, etc. ou soit écrites, avec des compréhensions de texte, des expressions, des points grammaticaux, etc. Nous effectuions une préparation conjointe et, chaque samedi, nous intervertissions nos classes au bout de 1h40, au moment de la pause, et échangeons nos impressions, sur la réaction des apprenants, leur motivation du jour, leur intérêt pour telle ou telle activité ou encore leur participation, afin de faciliter le déroulement de la deuxième partie pour que les deux groupes aient plus ou moins le même contenu et les mêmes apports. Cette expérience de classes « partagées » a été très enrichissante à tous les points de vue : à la fois organisationnel (classes alternées), professionnel (nouvelle pratique enseignante favorisant l'improvisation, le travail d'équipe et la communication) comme humain (travail d'équipe, rapports aux apprenants modifiés). Nous pensons également qu'elle a été bénéfique aux apprenants de par l'originalité : deux enseignantes-stagiaires natives pour une séance unique hebdomadaire au

cours de laquelle il y a deux variétés de français, deux pratiques enseignantes différentes, etc.

### **3.2. Intermediário 2**

Les cours intensifs de FLE, quant à eux, ont été dispensés quotidiennement en février à un groupe de niveau intermédiaire 2. Je garde un excellent souvenir de cette pratique tant elle a été riche d'enseignements au quotidien. Cláudia Daher, notre tutrice et responsable de la branche FLE au Celin-UFPR, nous a donné carte blanche pour l'organisation intégrale du module. De ce fait, de par cette liberté d'action et le caractère intensif du cours, j'ai été plongée dans la pratique enseignante de A à Z, de la conception des cours et des évaluations à leur application de façon nouvelle apportant ainsi une nouvelle dynamique à ma pratique, sous forme d'essais-erreurs. En effet, lorsque la méthode employée, le document utilisé ou le roulement ne fonctionnait pas, je tâchais d'y remédier. La nouveauté résidait dans la pratique quotidienne qui stimulait la préparation des cours et l'élaboration des activités du lendemain en fonction de ce qui avait été fait le jour-même. Par exemple, si un apprenant parlait d'un sujet particulier et que l'ensemble de la classe y montrait de l'intérêt, je faisais des recherches après la séance pour pouvoir inclure dans la continuité de la séquence un document (écrit ou sonore) s'y référant.

### **3.3. Intermediário 3**

Pour ma part, le stage s'est amorcé et s'est terminé avec des classes de même niveau. Ce fût un aspect très intéressant qui m'a permis d'adapter le contenu apporté au groupe d'intermédiaires 3 de 2017 aux groupes suivants d'intermédiaires 3 de 2018. J'ai apporté des modifications et j'ai effectué des ajouts à mes préparations de cours pour qu'elles soient actualisées, en lien avec l'actualité, et en adéquation avec les besoins et les affinités de mes nouveaux apprenants. J'ai également retravaillé les ressources pédagogiques qui n'avaient pas faites l'unanimité lors du premier semestre tout en gardant celles qui l'avaient faite.

Le fait d'élaborer de nouvelles activités et de nouvelles fiches pédagogiques m'ont conduit vers une étape supplémentaire dans ma pratique enseignante. Effectivement, l'opportunité qui m'a été donnée de pouvoir enseigner à des apprenants de même niveau a rendu possible une réadaptation concernant l'enseignement puisque chaque cours m'a permis d'adopter, en plus du contenu, de nouveaux comportements au sujet de l'agir professoral, d'être plus attentive et rigoureuse sur certains aspects, de relativiser un maximum pour enseigner au plus juste vis-à-vis des besoins, des attentes et des exigences de chacun.

En conséquence, je retire de nombreux enseignements de toutes les classes auxquelles j'ai eu la chance de pouvoir enseigner. On s'aperçoit qu'il est indéniable d'adapter quotidiennement sa pratique aux attentes et aux besoins réels des apprenants, ceux-ci pouvant être totalement différents d'une classe à l'autre malgré le caractère homogène lié à la nationalité et/ou au niveau.



## **Chapitre 3. Projet de stage**

Ce troisième chapitre met l'accent sur mon projet de stage. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la didactique du lexique et de son acquisition en contexte lusophone brésilien pour pouvoir annoncer, par la suite, la problématique. Puis, nous terminerons avec la méthodologie employée pour la rédaction de ce travail.

### ***1. Didactique du lexique en contexte lusophone***

#### ***1.1. Enseignement du lexique en contexte roman***

L'enseignement du lexique en contexte romanophone suppose une approche globale entièrement différente de celle d'un contexte où la L1 est considérée comme lointaine par rapport à la L2. En effet, les publics et les cultures sont tous différents, ce qui amène l'enseignant à s'adapter aux attentes et aux besoins de ses apprenants. Ainsi, un enseignant de FLE au Brésil n'enseignera pas de la même manière le lexique qu'un enseignant de FLE au Népal. Nous pouvons, dès lors, supposer qu'il est plus aisé pour un locuteur lusophone d'accéder au sens en français que pour un locuteur népalais ; ou, du moins, les stratégies d'apprentissage développées par ces deux catégories d'apprenants diffèrent totalement. Il en va de même avec les stratégies d'enseignement. À partir de là, comment enseigner le lexique à un public lusophone ? Plusieurs travaux ont été réalisés, et ce, notamment via la didactique de l'intercompréhension, soit le « phénomène qui s'observe lorsque deux personnes communiquent entre elles tout en gardant leur propre langue »<sup>24</sup>, en langues romanes.

« Le processus de compréhension réciproque entre locuteurs de langues différentes, bien que naturel, peut être facilité et accéléré à travers un parcours guidé d'enseignement/apprentissage. La didactique de l'intercompréhension ne se pose pas comme alternative à l'apprentissage de toutes les habiletés linguistiques dans une ou plusieurs langues. Elle représente cependant une intéressante approche plurilingue à l'apprentissage de la langue, ainsi qu'une

---

<sup>24</sup> <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/intercomprensione> consulté le 12/07/2018

pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique. Elle valorise également toutes les langues, en parfaite adéquation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. »<sup>25</sup>

### **1.2. État des lieux : qu'en est-il de la phraséologie ?**

C'est la raison pour laquelle, ce qui m'a paru pertinent de travailler est, non pas le lexique, mais la phraséologie. En effet, son enseignement est exposé à l'égal de celui du lexique dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 87) pourtant il n'est que peu présent, ou proposé de manière sporadique, dans les manuels de FLE et plus particulièrement dans *Alter Ego+*. De même, le Conseil de l'Europe (2001) la définit principalement comme étant tout ce qui concerne les collocations. Quant à González-Rey (2008), elle définit la phraséologie comme l'ensemble qui unirait le lexique et la syntaxe par des associations, souvent répétées, d'unités lexicales. Enfin, Cavalla (2009) reformule et didactise la définition en disant qu'il s'agit d'un « élément complexe et varié » et que le lexique présente trois traits principaux, étayés ci-après :

- (1) la combinatoire (« liaison entre lexique et syntaxe »)
- (2) l'association lexicale (« plusieurs mots »)
- (3) la relation sémantique (« aspect métaphorique de certains des éléments »)

Dans le cadre de ce travail, nous définissons donc la phraséologie comme un ensemble lexico-syntaxique complexe et varié qui regroupe diverses combinaisons redondantes d'unités lexicales simples pour en former de nouvelles.

## **2. Problématique**

### **2.1. Importance des associations lexicales**

Les associations lexicales récurrentes, ou unités phraséologiques, sont, par conséquent, une forme d'usage centrale de la langue puisque ces locutions, qu'elles soient des collocations ou des phrasèmes spécifiques<sup>25</sup>, font partie

---

<sup>25</sup> Cf. *infra* pour les définitions.

intégrante de la langue au quotidien. Les locuteurs natifs les emploient énormément. En effet, selon Lewis (2000), ces unités phraséologiques seraient manifestes à plus de 50% dans nos interactions. Dès lors, il est nécessaire de les étudier et de les enseigner à toutes personnes souhaitant apprendre le français comme langue étrangère afin qu'elles puissent acquérir cette « ossature lexicale » (Lewis, 2000) propre aux locuteurs natifs. Svensson (2004 : 14) introduit son travail sur le figement en expliquant que lors des interactions les constructions phraséologiques permettent une économie linguistique et une facilité d'écoute et que, par conséquent, et « dans une certaine mesure, cette préfabrication d'expressions facilite [...] aussi bien la production que la perception des énoncés ». Paradoxalement, certains auteurs tels que Mel'čuk (1993) et Gonzalez-Rey (2003) expliquent que ces mêmes locutions entravent l'assimilation d'une L2 tout au long de l'apprentissage. L'enseignement de la phraséologie en FLE devient donc un passage obligé lors de l'enseignement du lexique pour une meilleure restitution des acquis de la part des apprenants, que ces derniers soient romanophone ou locuteurs d'une langue lointaine.

À cela s'ajoute le besoin en lexique, qui dépend essentiellement du contexte d'enseignement-apprentissage : public, âge, niveau, milieu, classe sociale, etc. C'est pourquoi, son évaluation sommative, c'est-à-dire la démarche qui permet de déterminer le niveau lexical de l'apprenant à un moment donné, n'en devient que plus difficile car elle n'est plus dans une optique diagnostique de jugement de l'évolution du répertoire lexical de l'apprenant.

## **2.2. Public visé : public lusophone brésilien**

Chaque étudiant apprend et interagit différemment : l'input et l'output (respectivement l'entrée linguistique et la sortie linguistique) varient donc d'un apprenant à l'autre. La phraséologie apparaît dans les deux cas, mais pose majoritairement problème dans le second. Effectivement, les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'input, qu'il soit contrôlé et ordonné lors de l'acquisition guidée en salle de classe ou bien qu'il soit immergé lors de l'acquisition non guidée en contexte francophone<sup>26</sup>, bien que dépendant des conditions de

---

<sup>26</sup> D'après le modèle de Klein.

l'acquisition/apprentissage de la L2 permettent une meilleure compréhension de la phraséologie puisqu'ils impliquent un renvoi inconscient à la L1 de même famille linguistique. Alors que dans le second cas, il y aura une plus forte tendance à effectuer des transferts linguistiques. Selon l'approche contrastive du courant behavioriste, la langue est considérée comme un ensemble de structures et son acquisition comme un processus mental. Dès lors, apprendre une nouvelle langue implique l'acquisition de nouveaux réflexes langagiers, dont le bon usage de la phraséologie et ce si nous considérons qu'elle fait partie de ces réflexes à acquérir. C'est également ici qu'intervient le transfert linguistique<sup>27</sup>, qui est assuré par l'analyse contrastive de la L1 et de la L2, car le comportement de l'apprenant sera enclin à calquer l'ensemble des règles de la L1 sur la L2. S'il y a une similitude, le transfert s'avérera positif avec une production réussie et bien restituée, s'il y a un contraste, le transfert s'avérera négatif et entraînera une erreur de production. Or, la phraséologie de par son caractère idiomatique fait partie des difficultés d'apprentissage d'une langue, même si cette dernière est considérée comme « facilitante ». Chaque apprenant possède un espace de transférabilité qui lui est propre et qui va lui permettre d'adapter ces transferts, c'est-à-dire d'adapter les réflexes langagiers de la L1 à ceux de la L2. Dès lors, comment enseigner la phraséologie en contexte lusophone brésilien ?

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Recueil des données**

La méthodologie employée pour la réalisation de ce travail s'est déployée en trois étapes principales. La première a consisté à relever les collocations verbales présentes dans la méthode universaliste *Alter Ego+ A2* utilisée au centre de langues et à les analyser globalement. Ce relevé ne se veut pas exhaustif, car j'ai conscience que certaines collocations ont pu être omises, mais plutôt illustratif du choix et de la fréquence des collocations usitées. De plus, je tiens à préciser qu'il est complexe de différencier avec exactitude les collocations verbales des groupes verbaux simples qui tendent à l'être, notamment par le contexte (cf. page 43). Le relevé prend en considération les collocations verbales des différentes

---

<sup>27</sup> D'après les courants behavioriste et cognitiviste (Kellerman).

unités du manuel de langue qui se retrouvent dans l'ensemble des énoncés, que ce soit dans les textes, dans les documents iconographiques, dans les consignes ou dans les exercices.

### **3.2. Analyse de l'existant**

À partir de ce relevé, j'ai traduit intégralement les locutions qui ont été extraites à l'aide d'un locuteur lusophone natif afin de déterminer la difficulté et la fréquence d'emploi de ces locutions pour un public lusophone brésilien. Il est intéressant de noter que la traduction a été difficile une fois les collocations décontextualisées, car beaucoup d'unités phraséologiques se traduisent différemment suivant le contexte d'utilisation. C'est la raison pour laquelle, cette étape m'a permis de visualiser les difficultés potentielles d'un apprenant de FLE lusophone.

Ceci étant dit, en contexte d'apprentissage hétéroglotte, certaines collocations verbales sont moins importantes que d'autres et inversement. L'importance des collocations sélectionnées a donc été déterminée grâce à mon expérience en tant que professeure-stagiaire de FLE au sein du Celin-UFPR. Les critères choisis (développés ci-après) s'adaptent au public de niveau intermédiaire 3 que j'ai côtoyé au cours du semestre 2 2017 et du semestre 1 2018.

### **3.3. Élaboration du projet**

La difficulté de compréhension des expressions lexicalisées, pour un public lusophone, reste relativement faible de par la proximité des langues. En effet, grâce à la progression circulaire instaurée par les concepteurs du manuel, les collocations verbales se retrouvent d'une unité à l'autre, sûrement dû au fait, comme nous l'avons précisé en amont, qu'*Alter Ego+ A2* est une méthode dite universaliste, c'est-à-dire qui tend à couvrir un public large d'apprenants. Toutefois, même si les collocations se retrouvent d'un endroit à l'autre du manuel, elles sont peu traitées, voire pas du tout à certains endroits, et peu d'activités proposent de les travailler directement en tant qu'objet d'étude. C'est le cas de celles présentes dans les consignes ou certains actes de parole du manuel *Alter Ego+ A2*. Parfois, nous retrouvons certaines collocations explicitées dans les

sous-parties « Aide-mémoire » du manuel. Cette répartition est visible en annexe 3 à partir de la page 91.

Ensuite, à l'aide de ce relevé et des concordanciers en ligne relevant la fréquence des mots utilisés et groupés le plus souvent avec le verbe *mettre*<sup>28</sup>, une séquence didactique a été mise en place et appliquée à une de nos classes d'intermédiaire 3. Le but consistait à réaliser une brève analyse des résultats et, surtout, à vérifier les hypothèses émises, à savoir que les collocations en plus d'être idiomatiques sont contextuelles et que, par conséquent, leur enseignement à un public lusophone doit s'adapter et s'appuyer sur celles en PB afin de faciliter leur apprentissage, mais aussi à noter la pertinence de l'unité vis-à-vis du public en question.

---

<sup>28</sup> Le choix de ce verbe à haute fréquence est étayé à la partie 3 au chapitre 7 - 2.3 p.56

## **PARTIE 2**

-

### **Ancrage théorique**

## Chapitre 4. Didactique du lexique

Dans les trois chapitres de cadrage théorique qui vont suivre, sera utilisé le terme d'*unité phraséologique* pour définir une expression qui inclut plusieurs mots graphiques, apparaissant fréquemment de façon conjointe mais qui existent également de façon indépendante et qui sont retenus comme un ensemble par les locuteurs de la langue. Habituellement, González Rey (2002) la définit comme une catégorie grammaticale composée de plusieurs mots séparés d'un blanc. Les autres définitions importantes pour l'écriture de l'ensemble de ce mémoire seront présentées au fur et à mesure des explications. Quant à ce chapitre, il sera consacré à la didactique du lexique et à la place qu'il occupe dans l'enseignement du FLE.

### **1. Lexique : objet multidimensionnel**

#### **1.1. Qu'est-ce que le lexique ?**

Le lexique est avant tout un ensemble ouvert des unités lexicales d'une langue. Il peut être divisé en deux sous-catégories : le lexique actif et le lexique passif. Le premier constitue l'ensemble des unités lexicales employées en production par un locuteur, en remédiation ou au cours de l'interaction alors que le second sera le lexique compris mais non utilisable par le locuteur<sup>29</sup>. Il est important de comprendre ces sous-ensembles pour chercher à les développer au mieux dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage. Le lexique est, effectivement, un ensemble non marqué, c'est-à-dire qu'il obéit à peu de règles et son évolution est rapide. En conséquence, son enseignement s'oppose (au sens de diverger, puisque l'intégration des deux dans l'enseignement peut amener à de beaux résultats) à celui de la grammaire, qui est un ensemble marqué, c'est-à-dire normé, régi par des règles explicites.

Le lexique est un objet multidimensionnel. En effet, lors du PEA, il faut prendre en considération les quatre aspects principaux du lexique que vous pouvez retrouver à la page suivante :

---

<sup>29</sup> Un individu utilise en moyenne entre 20 000 et 60 000 mots d'après les spécialistes. À noter que le lexique d'un individu est trop étendu pour être dénombré avec exactitude.



(1) L'aspect taxonomique : Aspect distributionnel qui consiste à faire des suites d'éléments afin de former des listes et de les combiner pour former des phrases.

(2) L'aspect paradigmatique : Aspect qui concerne le choix des unités lexicales pour exprimer un concept.

(3) L'aspect syntagmatique : Aspect combinatoire qui consiste à savoir comment agencer les unités lexicales entre elles.

(4) L'aspect culturel : Aspect qui se rapporte à l'arrière-plan culturel d'une langue et au choix spécifique et contextuel des unités lexicales.

### **1.2. Lexiculture**

En outre, les unités lexicales d'une langue, les mots ont une charge culturelle forte ; Galisson (1995 : 6) parle d'une *lexiculture*, soit « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même ». En d'autres termes, il s'agit de la charge culturelle partagée, ou de la valeur ajoutée, qui « consubstantie »<sup>30</sup> lexicale et culture. Un mot renferme un implicite culturel plus ou moins marqué, ce qui ne fait de lui qu'un avec la culture.

Cavalla (2006) indique que la charge culturelle partagée du lexique peut perturber l'usage d'une unité phraséologique ou d'une « collocation comme *avoir une peur bleue* quand dans sa culture le *bleu* n'a pas de rapport linguistique et culturel avec la *peur*. »

Enfin, il est intéressant de faire le parallèle avec les mots « tabous » : est-ce le mot qui est tabou, le concept auquel il réfère, la culture dans laquelle il s'inscrit, l'époque ou un mélange de tout ? Ce qui nous amène au point suivant qui concerne les besoins de l'apprenant.

### **1.3. Besoins lexicaux de l'apprenant**

Un apprenant de FLE, ou de tout autre langue, a besoin d'un vocabulaire facilitant les échanges, de connaître le fonctionnement du système lexical (savoir),

---

<sup>30</sup> Néologisme volontaire.

d'utiliser correctement le lexique (savoir-faire pragmatique général), de comprendre et de se faire comprendre (savoir-faire culturel et lexiculture). La connaissance du mot se fait à la fois dans son sens, mais aussi dans sa forme comme le précisent Tréville et Duquette :

« Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot). [...] En langue étrangère, même si les processus formels et sémantiques sont, dès le départ, impliqués dans l'acquisition d'un lexème, les associations sont plutôt basées sur les formes au niveau élémentaire et s'enrichissent de données sémantiques au fur et à mesure du développement de la compétence. »<sup>31</sup> (1996 : 56)

Ce qui peut engendrer de nombreuses difficultés. Dans notre travail et pour des lusophones, l'obstacle se situerait plus au niveau du sens (les cognats, les tropes, les faux-amis et, ce qui nous intéresse le plus ici, la traduction des unités phraséologiques). Le rôle de l'acquisition du lexique est donc fondamental dans le PEA du français pour un locuteur lusophone brésilien.

## **2. Acquisition du lexique**

Le processus d'acquisition des mots s'effectue généralement de manière différente selon qu'il s'agit d'un apprenant de langue étrangère ou d'un enfant apprenant sa L1. Ce processus se construit graduellement par le biais de réseaux mentaux et d'indications sémantiques. Krashen (1981) introduit pour la première fois la distinction entre acquisition et apprentissage. Ainsi, en linguistique, le terme acquisition se rapporte au processus d'acquisition inconscient de la langue qui s'effectue intérieurement et qui est généralement non observable et en milieu naturel, par opposition à l'apprentissage qui est un processus conscient et observable en milieu institutionnel. Nous utiliserons néanmoins ces deux termes indépendamment de leur sens spécifique en vue d'indiquer l'augmentation des connaissances linguistiques dans sa globalité.

« Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire »  
(Craddock et al., 1998 : 235)

---

<sup>31</sup> Pour information, les auteures s'appuient également sur les travaux de Singleton.

## **2.1. Compétence communicative et compétence lexicale**

Depuis les travaux de Hymes au début des années 90, on s'appuie sur la notion de compétence de communication. Moirand (1982) décompose cette compétence communicative en quatre composantes que l'on peut reprendre aisément pour la compétence lexicale (expliquée ci-après) qui s'inscrit dans la compétence langagière globale : (1) la composante linguistique, (2) la composante discursive, (3) la composante référentielle et (4) la composante socioculturelle. Auxquelles nous ajoutons (5) la composante stratégique, à l'instar de Tréville et Duquette (1996).

Effectivement, la compétence lexicale est la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et grammaticaux. Ainsi, le mot deviendra le pivot du discours autour duquel s'organise la syntaxe. Dès lors, si nous reprenons les composantes de la compétence communicative et que nous les transposons à la composante lexicale, on retrouve la *composante linguistique*, qui englobe le lexique dans sa forme, sa structure et son sens, la *composante discursive*, qui met en avant la connaissance de la combinatoire des mots, la *composante référentielle*, qui anticipe le discours et implique un découpage du monde, la *composante socioculturelle*, qui est constituée de leur charge culturelle et de leurs modalités d'emploi et la *composante stratégique*, qui est l'aptitude à compenser la méconnaissance en réception ou en production par le biais de stratégies. Ainsi :

« Dans une perspective beaucoup plus large, la compétence lexicale se définit non seulement par ce réseau de relations que le vocabulaire entretient avec les autres disciplines de la langue, mais aussi par son interaction avec la culture, le discours, la communication et la réalité extralinguistique. » (Nisubire, 2002 : 10)

Pour conclure cette sous-partie, en termes cognitifs, on distinguera également dans le cadre de l'acquisition d'une langue, différentes formes de lexique : le lexique actif et le lexique passif. À cela s'additionne le lexique mental, qui peut être considéré comme le lexique global d'un individu et qui correspond au répertoire lexical de l'apprenant, toutes langues confondues. En conséquence, un individu détient son propre lexique mental au sein duquel il pioche dans les lexiques actifs et/ou passifs des langues dont il a la connaissance. Ce lexique

mental peut influencer sur la restitution d'une L2 lors de la production d'unités phraséologiques par exemple.

## **2.2. Interférences et apprentissage**

Lors de l'apprentissage d'une L2, il y a ce qu'on appelle l'interlangue, notion mise en avant par Selinker en 1972. L'interlangue correspond grossièrement à ce que nous avons appris, mais avec les règles de notre langue de première socialisation, soit notre L1. En effet, il s'agit d'une zone de transition d'apprentissage dynamique dans laquelle les langues se mêlent entre elles. Dès lors, un apprenant en langue étrangère passe par des strates d'apprentissage via l'essai-erreur dans l'optique de construire perpétuellement un meilleur système linguistique. Autrement dit, il passe par des systèmes intermédiaires dynamiques qui évoluent constamment en fonction des stimuli qu'il reçoit au cours de son PEA. C'est ici qu'interviennent les interférences avec (1) les interférences intralinguistiques et (2) les interférences interlinguistiques (Robert, 2009).

Les premières sont principalement entre les langues lointaines. Par exemple, beaucoup plus de simplifications se feront sentir au niveau de la grammaire lorsqu'un locuteur sinophone débutant parlera français. Ce qui ne sera pas le cas d'un locuteur lusophone ou italophone. La logique interne chez l'adulte ou l'enfant de l'apprentissage de règles inconscientes de la L1 sera appliquée en L2, ce qui engendrera une généralisation et/ou une simplification. Quant aux secondes, il peut s'agir d'interférences et de transferts en tout genre, positifs ou négatifs<sup>32</sup>. Parmi les différentes compétences linguistiques, nous nous intéresserons à la compétence lexicale et a posteriori aux interférences lexicales. Au sein de ces interférences linguistiques, on retrouve ce que l'on appelle des transferts positifs (vrais amis) et des transferts négatifs (cognates, faux-amis, etc.), souvent appelés interférences. Ces transferts influencent largement le lexique et la sémantique d'un énoncé.

---

<sup>32</sup> Ici, le terme *négatif* n'est absolument pas péjoratif, il indique simplement que le transfert n'a pas fonctionné.

### 3. Stratégies et interférences

#### 3.1. Particularités du lexique en contexte roman et phénomènes d'interférence

Pour l'enseignement-apprentissage en classe de langue, Tréville et *al.* (1996) exprime que les « congénères interlinguaux », soit les vrais amis, sont des ouvertures aux activités de compréhension et à leurs réseaux satellites. Autrement dit, certains termes possèdent un sens identique dans les deux langues. Cette particularité est principalement mise en lumière lorsque les langues sont proches, ou voisines, puisqu'elles sont issues de la même famille linguistique. Ce qui est le cas du français de France et du portugais du Brésil : ainsi, pour faire court, ces deux langues descendent du latin vulgaire, aussi connu sous la dénomination de latin parlé. Cependant, cette proximité linguistique ne renferme pas uniquement des interférences positives, bien au contraire.

Du point de vue de l'apprentissage, si en L2 il existe deux mots pour un seul mot dans sa L1, l'apprenant aura tendance à retenir le premier sens appris, le plus fréquent ou le plus ressemblant. Cela peut être le cas d'un anglophone avec le verbe *to know* qu'il traduira quasi automatiquement par *connaître* ou *savoir* en fonction des critères cités juste avant. Ce principe s'explique par les ressemblances entre les langues. Nous allons illustrer d'autres phénomènes de ressemblance avec des explications et des exemples ci-dessous.

Nous dénombrons (1) les cognates qui partagent de nombreux sèmes en commun (en français *rechercher* peut devenir *pesquisar* ou *procurar* en portugais) souvent entre langues proches, (2) les faux-amis partiels qui partagent un sème en commun (en portugais *nome* pour *prénom* en français), (3) les faux-amis complets qui sont liés au hasard de la langue et de son évolution (en anglais *location* pour *endroit/lieu* en français et non *location* ; en espagnol *embarazada* pour *enceinte* en français et non *embarrassée* ; en portugais *ombro* pour *épaule* en français et non *ombre*) et (4) les demi-faux-amis pouvant être liés aux emprunts (en portugais *petit gâteau* et *bombom* pour *biscuit* et *truffe en chocolat* en français et non *gâteau de petit format* et *bonbon*).

### **3.2. Stratégies d'enseignement**

Comme nous l'avons vu en amont, le lexique et le vocabulaire existent en rapport d'inclusion. Cette situation induit deux conséquences : l'enseignant ne saisit jamais toute la teneur du lexique de l'apprenant et l'apprenant n'emploie jamais la totalité de son lexique dans l'acte de parole. Ces complications permettent de tracer deux pistes pour l'enseignant : (1) pourvoir un nombre de mots diversifiés et (2) faire accroître et se préciser le lexique de l'apprenant par une sélection pertinente (Peytard et *al.*, 1970 : 181-192). Cette sélection subjective de mots, puisque dépendante du contexte d'enseignement, découle de plusieurs facteurs, comme l'explique Laufer (1994), tels que les rapports entre les mots de la L1 et de la L2, les rapports avec d'autres mots de la L2 ou tout simplement la nature des mots.

De même, l'enseignant ne doit pas hésiter à répéter et faire répéter sous forme de pratique, (faire) reformuler pour et par l'apprenant, faire entendre et lire en contextes variés.

### **3.3. Stratégies d'apprentissage**

Quant à l'apprenant, nous savons que les traces mémorielles dépendent du traitement de la forme et du sens, c'est-à-dire qu'elles sont liées au degré de difficulté de la tâche à effectuer et aux tâches significatives qui entraînent une implication personnelle. D'où l'importance des stratégies d'apprentissage, développées en annexe<sup>33</sup>, qui sont des processus formels et sémantiques qui se créent lors de l'acquisition par intégration du lexique.

Parmi elles, on dénombre 6 grandes catégories de stratégies, dont les 3 premières sont directes et les 3 suivantes sont indirectes (Tréville et *al.*, 1996 : 74-78). À savoir :

- (1) Les stratégies mnémoniques : Elles permettent l'entreposage de l'information en créant des liens mentaux entre les informations, en utilisant des

---

<sup>33</sup> **Annexe 2 p.88** - Tableaux récapitulatifs des stratégies d'apprentissage extraits de Tréville et Duquette (1996).

images ou des sons, en révisant efficacement les nouvelles informations ou en utilisant des modes kinésiques ou tactiles.

- (2) Les stratégies cognitives : Elles associent les idées et elles procèdent à des découpages d'information par l'intermédiaire de la pratique, de la recherche d'information, de l'analyse et du raisonnement ainsi que de l'organisation du nouvel apport langagier.

- (3) Les stratégies compensatoires : Elles aident à combler des lacunes langagières grâce à des stratégies de discernement, d'évitement, de simplification ou de contournement des difficultés rencontrées.

- (4) Les stratégies métacognitives : Elles coordonnent le processus d'acquisition en se concentrant sur l'apprentissage, en favorisant l'attention de l'apprenant, en organisant de manière optimale les conditions d'apprentissage et en évaluant l'évolution et l'efficacité de l'apprentissage.

- (5) Les stratégies affectives : Elles créent un lien entre acquisition, attitudes et émotions et jouent un rôle considérable dans l'apprentissage. L'environnement, dans lequel le PEA s'inscrit, conditionne ces stratégies qui vont permettre la réduction du stress et des pensées négatives liées aux erreurs et aux obstacles d'apprentissage.

- (6) Les stratégies sociales : Elles modifient les comportements face aux autres lors de l'interaction et mettent en avant les capacités de remédiation et de coopération avec l'enseignant et les pairs.

Dès lors, il devient essentiel de prendre en compte ces stratégies dans le processus d'enseignement de la compétence lexicale et plus particulièrement dans celui de la phraséologie pour que l'apprentissage de la L2 se fasse dans les meilleures conditions possibles et de façon prolifique.

## **Chapitre 5. Phraséologie en classe de FLE**

À l'instar du chapitre précédent, celui-ci traitera de la phraséologie en FLE et en contexte lusophone et définira les notions-clefs qui permettront de venir étayer la pratique.

### **1. Au cœur de la sémantique lexicale**

#### **1.1. Généralités : sémantique et phraséologie**

La sémantique est définie dans la *Grammaire Méthodique du Français* (Riegel et *al.*, 1994 : 24) comme une branche de la linguistique qui a pour objectif l'étude du sens véhiculé par les formes linguistiques. Il s'agit de nos capacités à interpréter les énoncés, à évaluer leur bonne formation au regard du sens et à reconnaître intuitivement des relations de sens. Parmi ces objets d'étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la sémantique lexicale qui regroupe la signification des mots simples, des mots composés et des unités phraséologiques (aussi appelées expressions polylexicales, lexicalisées, figées ou encore idiomatiques), les relations lexicales, la polysémie des mots et les liens qui unissent des unités lexicales ayant une parenté sémantique, soit les champs sémantiques.

En didactique des langues, il est nécessaire d'appréhender la sémantique avec d'autres disciplines linguistiques telles que la syntaxe, la pragmatique et la lexicologie : les relations entre ces dernières sont complexes et intrinsèques puisqu'elles se rattachent aux relations qui unissent le sens, la forme et le contexte avec le mot lui-même.

#### **1.2. Phraséologie**

Qu'est-ce que la phraséologie ? On pourrait la définir, plus exactement, comme la connaissance intuitive des syntagmes fréquents, la connaissance de la combinatoire des entités lexicales multilexémiques non libres, ou encore comme le domaine linguistique qui traite des séquences lexicales perçues comme préconstruites (Tutin, 2018). Néanmoins, Svensson (2004 : 14) met en garde sur l'étendue du phénomène, sur la manière dont les linguistes définissent et classent



les termes. Pour ce faire, elle reprend les propos de Heinz quant aux difficultés de classification des unités phraséologiques. Cette dernière déclare que ces difficultés ont généralement pour cause « la complexité du phénomène de la locution et l'impossibilité de le décrire d'un seul point de vue » et elle remarque que « quels que soient les critères retenus, il y aura toujours des locutions qui échapperont à une classification ». Svensson (2004 : 18) ajoute un peu plus loin que « la notion d'*expression figée* » est un terme générique qui se situe au croisement entre « la *syntaxe* [...] la *psychologie* [...] (et) la *sémantique* » et qui revêt une forte dimension mémorielle.

Par conséquent, la phraséologie correspond à la zone floue qui se situe entre toutes les disciplines citées précédemment ; ainsi, une combinaison d'unités lexicales simples pourra être mémorisée symboliquement comme une seule unité lexicale (soit une unité phraséologique) mais dépendra, dans son emploi, de règles syntaxiques précises. De plus, Calaque (2000 : 17-36) souligne que dans l'enseignement/apprentissage du lexique « les combinaisons d'unités relèvent à la fois des contraintes d'un usage normé et de la pratique individuelle ».

Pour terminer, nous nous apercevons que ces unités phraséologiques, ou phrasèmes, sont omniprésentes dans le discours : Mel'Čuk (2003) explique que « ce sont la fréquence et la qualité » de l'usage des phrasèmes « qui déterminent la différence entre un locuteur natif et un étranger qui a bien appris la langue : UN NATIF PARLE EN PHRASÈMES<sup>34</sup> ». C'est la raison pour laquelle, son enseignement et son utilisation, respectivement pour et par les apprenants de français langue étrangère, permettraient d'avoir des propos plus riches et plus chargés symboliquement et culturellement.

## **2. Phénomènes phraséologiques**

### **2.1. Phénomènes de figement et de semi-figement**

Schapira (1999 :10) estime qu'il existe un continuum, sur les plans sémantique et syntaxique, concernant les unités phraséologiques et que « le figement est un phénomène scalaire, ses produits pouvant présenter une rigidité

---

<sup>34</sup> En majuscules dans le texte d'origine.

plus ou moins intense ». Effectivement, les unités lexicales complexes sont, comme leur nom l'indique, des associations lexicales spécifiques qui se forment via un « degré de figement », dont la construction morphosyntaxique est problématique ou dont le sens reste ambigu. Ainsi, *faire les courses*, *rendre visite à*, *arc-en-ciel*, *tirer au flanc*, *mi-figue mi-raisin* ou encore *tomber dans les pommes* sont des associations fréquentes d'unités lexicales simples qui en deviennent de nouvelles lorsqu'elles sont agencées ensemble. Cela peut se résumer par le schéma ci-dessous :

$$1 \text{ ULC} = 1 \text{ ULS} + 1 \text{ ULS} + 1 \text{ ULS} + [\dots]$$

C'est pourquoi, bien que les unités phraséologiques soient des termes lexicaux liés à la langue, ils sont également liés aux phénomènes de fréquence et d'usage cités précédemment et donc à la parole (Austin) ; d'où leur complexité dans le PEA d'une L2.

## **2.2. Comportement syntaxique**

Le schéma syntaxique des unités phraséologiques suit différentes règles, certains critères ont été inventoriés par Gross (1996), puis complétés par Svensson (2004). Ils ne se croisent pas forcément, ce qui peut compliquer les considérations sur le figement de ces unités. Nous avons extrait les critères et les exemples présents dans le cours de *Sémantique lexicale - Phraséologie : du lexique au discours* de Madame Tutin<sup>35</sup>, Université Grenoble Alpes.

### **- Inséparabilité des composants de l'expression**

Cela correspond au degré de dissociabilité des constituants de l'unité phraséologique. Exemple : cordon bleu et jupe marron. La première locution est indissociable alors que la seconde peut se détacher, ce qui crée un changement de sens : un cordon vraiment bleu et une jupe vraiment marron.

### **- Substitution complexe**

Cela correspond au degré de commutation des constituants de l'unité phraséologique. Exemple : pomme de terre et cours de linguistique. Les constituants de la première locution ne peuvent être substitués, alors que pour la

---

<sup>35</sup> Master 2 - Sciences du Langage - Parcours linguistique - 2018/2019 - lundi de 13h30 à 15h30.

seconde c'est possible : une poire de terre ou une pomme de glaise contre un cours de linguistique, un livre de linguistique ou un cours de mathématiques.

#### **- Alternances syntaxiques compliquées**

Cela correspond aux alternances liées aux transformations syntaxiques, comme le passif ou les propositions relatives. Ce critère est essentiellement pour les verbes. Exemple : (a) Il a cassé sa pipe et sa pipe a été cassée, (b) il a brisé son verre et son verre a été brisé, (c) il a mordu la poussière et la poussière qu'il a mordue, (d) le chien a mordu le garçon et le garçon que le chien a mordu. En (a) et (c), il y a un changement de sens par rapport à l'unité phraséologique d'origine, ce qui n'est pas le cas de (b) et (d).

#### **- Anomalies syntaxiques régulières**

Cela correspond aux unités phraséologiques qui possèdent une structure particulière par rapport à la norme. Exemple : plier bagage et plier feuille, il est ivre mort et il est soul mort. Les premières locutions sont « normalement » impossibles, ce que « prouvent » les secondes.

### **2.3. Comportement sémantique : principe de (non) compositionnalité**

La compositionnalité sémantique est un pilier central dans la compréhension de la définition des unités phraséologiques. On compte plusieurs définitions du principe de compositionnalité. En 1994, Nunberg et *al.* expliquent qu'il s'agit du degré avec lequel le sens de la locution, une fois déterminé, peut être analysé logiquement avec les différents constituants de cette même locution. Martin (1997 : 293), quant à lui, considère qu'une « locution prototypique est caractérisée [...] par sa non-compositionnalité », c'est-à-dire que l'addition du sens de chaque constituant de l'unité phraséologique ne permet pas de déterminer le sens global de la locution ; et qu'« on a beau comprendre tous les mots qui entrent dans *tirer le diable par la queue*, cela ne suffit pas pour comprendre ce que cette locution veut dire. »

Ce comportement sémantique permet de mettre en exergue deux notions liées au principe de compositionnalité : (1) le critère de calcul d'un sens sémantique et (2) la prédictibilité du sens global de l'unité phraséologique à partir du sens de ses constituants.

## **2.4. Autres critères phraséologiques**

En dehors de ces principaux critères, on recense d'autres paramètres comme le critère statistique de cooccurrence (Granger et *al.*, 2008), le caractère métaphorique (*pomme de terre*), le niveau de langue familier (*avoir le feu aux fesses*) et le caractère souvent subjectif (*ennui mortel*).

## **3. Terminologies : des collocations aux proverbes**

Les phénomènes phraséologiques développés précédemment nous révèlent que, parmi les unités phraséologiques plus ou moins figées existantes, il est possible d'en distinguer plusieurs. Nous nous contenterons de présenter ces quatre sous-catégories.

C'est ce qu'expliquent Klein et Lamiroy (2016) dans leur article sur le figement, avec : (1) les collocations (*chat de gouttière*), (2) les expressions figées (*donner sa langue au chat*), (3) les phrases situationnelles (*il n'y a pas de quoi fouetter un chat*) et (4) les proverbes (*la nuit, tous les chats sont gris*).

### **3.1. Collocations**

À l'heure actuelle, il est difficile pour les linguistes de délimiter avec exactitude ce que l'on considère comme des collocations car les pourtours de cette notion « restent difficilement saisissables » (Williams, 2003). Depuis l'une des premières apparitions du concept en 1909 par Bailly sous la terminologie de « séries phraséologiques », il faudra attendre une cinquantaine d'années pour que la notion soit reprise en 1957 avec Firth<sup>36</sup>. Par la suite, de nombreuses définitions de la collocation seront proposées et se compléteront au fil du temps. Néanmoins, on observe deux courants légèrement différents qui seront explicités ci-après.

Ainsi, dans la tradition britannique, Halliday et Hasan expliquent, en 1976, que certains mots sont généralement regroupés dans un même environnement lexical et possèdent un même modèle collocatif, c'est-à-dire qu'ils apparaissent

---

<sup>36</sup> Il est l'auteur de cette citation « You shall know a word by the company it keeps » que l'on pourrait traduire par « Vous devriez connaître un mot par rapport à son entourage » et qui montre les liens lexico-syntaxiques entre les mots.

dans des contextes similaires généralement par deux. Ci-dessous, la citation d'origine :

“ The cohesive effect of such pairs depends not so much on any systematic relationship as on their tendency to share the same lexical environment, to occur in COLLOCATION with one another. In general, any two lexical items having similar patterns of collocation - that is, tending to appear in similar contexts - will generate a cohesive force if they occur in adjacent sentences.” (Halliday et *al.*, 1976 : 286)<sup>37</sup>

Cette vision fonctionnelle des collocations nous révèle qu'elles prennent part à la cohésion textuelle. Puis, en 1991, Sinclair rejoint cette définition en s'appuyant sur le critère statistique. Il définit les collocations comme des occurrences, de deux mots ou plus dans un même espace textuel, importantes dans la structure lexicale de la langue puisque fréquentes.

En parallèle, en 1986, Cruse définit la collocation comme une séquence d'éléments lexicaux qui ont l'habitude d'apparaître ensemble dont le sens est distinct du sens sémantique de chaque constituant lexical. Pour Hausmann (1989), il s'agit d'une combinaison caractéristique, c'est-à-dire structurée d'une certaine manière, de deux mots qui se distingue via plusieurs propriétés : à savoir, la « combinabilité restreinte » (fréquence), le non-figement, la transparence et la prédictibilité. On retrouve :

- substantif + adjectif épithète
- substantif + verbe
- verbe + substantif
- verbe + adverbe
- adjectif + adverbe
- substantif + préposition + substantif

---

<sup>37</sup> Traduction en français : « L'effet de cohésion de ces paires ne dépend pas tant d'une relation systématique que de leur tendance à partager le même environnement lexical, à se produire en COLLOCATION les uns avec les autres. En général, deux éléments lexicaux ayant des modèles de collocation similaires, c'est-à-dire qui tendent à apparaître dans des contextes similaires, généreront une force de cohésion s'ils se produisent dans des phrases adjacentes. »

Dans *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Mel'čuk, Clas et Polguère (1995 : 46) distinguent trois types majeurs de combinaison (phrasèmes, semi-phrasèmes et quasi-phrasèmes) et définissent la collocation comme un semi-phrasème. Le phrasème est une unité phraséologique dont le signifié global n'inclut pas ceux de ces constituants, le quasi-phrasème inclut les signifiés des deux constituants dans le signifié de unité phraséologique alors que le semi-phrasème est une unité phraséologique dont le signifié inclut celui d'un seul de ces deux constituants. Nous reprenons leurs exemples pour expliciter nos propos : dans « pont aux ânes » le signifié de cette unité polylexicale est totalement inconnu, dans « centre commercial » le signifié inclut le sens des deux lexèmes alors que dans « piquer un somme » nous retrouvons uniquement le signifié du lexème *somme*. Pour Bartsch (2004), « les collocations sont des cooccurrences fréquentes, contraintes lexicalement et/ou pragmatiquement, de deux unités lexicales minimum qui sont en relation syntaxique directe l'une par rapport à l'autre »<sup>38</sup>. Quant à Cavalla et Sorba (2017), elles caractérisent la collocation comme une cooccurrence de deux constituants linguistiques entretenant une relation sémantique et syntaxique privilégiée. Elles appellent base l'élément principal de la collocation (sens propre) et collocatif l'élément additionné (sens métaphorique) qui modifie le sens de l'association lexicale.

### **3.2. Expressions idiomatiques**

Les expressions idiomatiques sont des unités lexicales complexes, au même titre que les collocations. Néanmoins, leur degré de figement est élevé avec une absence de permutation ou avec une absence d'insertion d'un autre lexème. Ces unités phraséologiques ne respectent pas le principe de compositionnalité énoncé précédemment. Autrement dit, la logique et l'usage veulent que nous ne puissions pas dire « être l'éléphant de la farce » ou « être le dindon *jaune* de la farce » pour exprimer « être le dindon de la farce » : il y a donc absence de permutation et d'insertion de lexème, deux éléments inséparables et métaphorisés et enfin le sens est non compositionnel (opaque).

---

<sup>38</sup> Notre traduction, voici l'original en anglais : « Collocations are lexically and/or pragmatically constrained recurrent cooccurrences of at least two lexical items which are in a direct syntactic relation with each other. »

Les différents travaux linguistiques (Gross 1996, Lamiroy et Klein 2005, Klein 2007, Klein et Lamiroy 2016) se rejoignent pour dire que les trois principaux critères définitoires des unités phraséologiques dites figées, soit les expressions idiomatiques ou encore imagées, sont la non-compositionnalité (non addition du sens de chaque composant), la limitation paradigmatique (absence d'insertion, de permutation, etc.) et les restrictions morphosyntaxiques (singulier ou pluriel uniquement, absence d'article ou de déterminant, etc.).

### **3.3. Phrases situationnelles**

Les phrases situationnelles sont des phrases figées contextuelles qui ne peuvent être interprétées littéralement - leur sens est obligatoirement non compositionnel. Elles sont des « prédictions syntaxiquement autonomes » (Klein et *al.*, 2016), elles relèvent du niveau de langue familier et elles s'emploient obligatoirement de manière pragmatique dans le discours, dans une situation concrète (Tamba, 2011 : 125). Klein et Lamiroy (2016 : 17) parlent de « routines conversationnelles [...] de type phrastique ».

Les propriétés définitoires de ces unités phraséologiques sont donc leur caractère familier, le fait qu'elles soient des phrases nominales ou verbales et qu'elles soient conditionnées par le discours.

### **3.4. Proverbes**

Les proverbes sont également des « prédictions syntaxiquement autonomes », mais ces dernières détiennent un « sens générique ». Autrement dit, ces unités phraséologiques peuvent être employées indépendamment du contexte, elles ne sont pas intrinsèques au discours. De plus, les proverbes équivalent à une forme de maxime à portée morale. Benson (1985) évoque la « folk wisdom » et la « alleged general truth » soit la *sagesse traditionnelle* et la *vérité prétendue générale*.

Klein et Lamiroy (2016) indiquent que la principale propriété définitoire serait une forme de figement formel, même si celui-ci varie incontestablement d'un point de vue subjectif : doivent donc être pris en considération les variations synchronique et diachronique de ces unités phraséologiques.

## Chapitre 6. Collocations

Ce chapitre aura pour objectif de définir avec plus de précisions ce que sont les collocations et de justifier de leur importance lors de l'enseignement du FLE.

### 1. Propriétés définitoires des collocations

#### 1.1. Définition générale de la notion et typologie générale adoptée

Les collocations sont soumises à d'énormes variations de par l'étendue et l'évolution du lexique d'une langue, mais sont omniprésentes. Ce sont des combinaisons fixes de deux mots : la base et le collocatif, soit l'expression d'un sens plus ou moins marqué. Les traits sémantiques des lexies, ajoutés aux traits sémantiques de la collocation, déterminent donc le sens-même de chacune d'entre elles.

Parmi l'ensemble des collocations existantes et indépendamment de leur caractéristique lexicale ou grammaticale, Tutin et Grossman (2002) inventorient (1) les collocations opaques, (2) les collocations régulières et (3) les collocations transparentes.

Les premières ne sont pas prédictibles, mais détiennent une base interprétable (*peur*). Ex : *peur bleue*.<sup>39</sup> Les deuxièmes renvoient aux expressions libres et contiennent une base unique avec des traits sémantiques spécifiques (ensemble de sèmes) et dont le collocatif est facilement permutable. Ex : *ciel gris*. Les troisièmes reposent sur une image et ont un sens compositionnel mais non prédictible. Ex : *appétit d'oiseau*.

Mel'Čuk (2011) établit trois sous-catégories de ces locutions. Ce qu'il appelle (1) les locutions faibles dans lesquelles nous avons le sens des constituants avec un surplus sémantique imprévisible qui devient le pivot sémantique de la construction lexicale (*donner le sein*) ; (2) les semi-locutions qui englobent uniquement le sens d'un des constituants et un surplus sémantique imprévisible (*loup des prairies, loup de mer*) et (3) les locutions fortes qui n'englobent aucun sens de leurs constituants (*passer à tabac*).

---

<sup>39</sup> Exemple extrait de l'article de Cavalla et Sorba (2017).



Klein et Lamiroy (2016) classent également les collocations en trois catégories, mais divergent quant à la typologie employée : (1) les collocations compositionnelles, (2) les collocations non compositionnelles et (3) les collocations opaques.

## **1.2. Propriétés des collocations**

Il nous paraît pertinent d'exposer les critères de constructions des collocations. En effet, plusieurs critères émergent des travaux des auteurs cités précédemment, et ce, de différentes manières. Parmi les paramètres définitoires, on dénombre la fréquence de cooccurrence des constituants, c'est-à-dire le paramètre statistique de l'apparition conjointe de deux éléments, la non prédictibilité de la collocation, c'est-à-dire l'aspect arbitraire dans le choix des constituants de l'association lexicale, la transparence sémantique, le caractère binaire, la dissymétrie des composants, c'est-à-dire la manière dont les signifiés s'influencent mutuellement (base et collocatif), la notion de sélection lexicale, la relation syntaxique entre les deux composantes de la collocation.

Si la collocation n'est pas réussie entre la base et le collocatif, la collocation n'existera pas et l'ensemble sera considéré comme une combinaison simple de deux unités lexicales. Exemple : *chat noir* (collocation réussie) VS *chat turquoise* (combinaison simple). C'est ce que mettent en évidence Peytard & al. (1970 : 235) : « L'usage commun rejettera cette construction, mais le poète non ». Ainsi, le poète utilisera *chat turquoise* d'un point de vue stylistique et non combinatoire.

## **2. Typologies des collocations**

### **2.1. Classification syntaxique**

Les collocations nominales sont formées d'un nom et d'un adjectif. Ainsi, les collocations verbales sont des constructions avec un verbe support avec deux structures possibles (Polguère, 2000 : 80) :

- (1) Un verbe sémantiquement vide et un prédicat.
- (2) Un verbe de réalisation avec un contenu sémantique et un auxiliaire.

Ci-après, deux exemples illustrant les deux structures possibles des collocations verbales : (1) *avoir du désir* et (2) *satisfaire un désir*. Dans le premier cas, le prédicat a sémantiquement plus d'impact que dans le second où le verbe constitue le centre de la phrase.

## **2.2. Classification sémantique**

Cependant, il est possible de subdiviser à nouveau les différentes collocations afin de les catégoriser en fonction de leur formation : les *collocations lexicales* des *collocations grammaticales* (Benson 1985, Fontenelle 1994).

Dans la première catégorie, on retrouve un mot lexical et un mot grammatical. Dans la seconde, on identifie deux mots dits « égaux ». Nous nous intéresserons à cette catégorie et plus particulièrement aux collocations que nous appellerons *locutions verbales* ou *collocations verbales* et qui se forment par un verbe puis un nom (ex : *poser une question*).

## **2.3. Locution verbale**

Définie dans un premier temps par Brunot en 1926 comme « un véritable mot composé ayant un sens unique (*avoir lieu* = arriver, se produire) » (Mejri, 1997 : 152), la locution verbale prend plus d'ampleur par la suite avec les travaux de Gougenheim en 1971, qui la définit par deux éléments : la présence d'une marque morphologique spécifique (absence d'articles ou tout autre élément grammatical) et la présence d'un verbe commun et d'un nom (qui dirigent respectivement l'association lexicale et le sens) (*ibidem*). Les recherches linguistiques qui vont suivre soulignent principalement l'aspect non compositionnel du sens global, les catégories de verbes, les modèles structuraux et les relations entre élément verbal et élément nominal. Comme elles sont très nombreuses, nous nous attarderons uniquement sur les travaux ayant un lien plus précis avec notre projet actuel, à savoir l'étude de Schmid (1992) sur les locutions verbales formées avec le verbe *mettre* (Mejri, 1997). Elles seront plus explicitées dans la troisième partie afin d'être mises en corrélation avec l'analyse et les différents éléments de la séquence didactique.

### **3. Choix et objectif d'apprentissage**

Pourquoi choisir les collocations comme un objectif d'apprentissage à part entière ? Nous pensons qu'il est notable de définir les collocations comme un objectif d'apprentissage indépendant parce qu'elles sont des types d'unités phraséologiques qui sont souvent omis dans les manuels de FLE, mais qui sont, à l'inverse, très usités par l'ensemble des locuteurs natifs d'une langue. Cet usage très fréquent impose donc aux locuteurs non natifs une certaine maîtrise en vue d'atteindre les paliers d'apprentissage successifs de la langue. En effet, contrairement à d'autres énoncés, les unités phraséologiques, en général, et les collocations, en particulier, peuvent être très insidieuses pour un non initié et ainsi ralentir la progression au sein même de l'apprentissage. De la même manière, Kihlstedt (2005) met en lumière la difficulté de l'acquisition du lexique verbal par rapport au lexique nominal, qui découle généralement d'un apprentissage implicite, en effet « les verbes impliquent toujours une relation intrinsèque avec les autres éléments de la phrase et sont cognitivement plus difficiles. » (Talmy, 1985).

Ce sont les raisons pour lesquelles, dans un contexte roman où le lexique est la porte d'entrée très avantageusement empruntée par les apprenants de par la contiguïté des langues, il devient fondamental de pointer le caractère parfois trompeur de ces unités afin de les maîtriser du mieux possible et d'accéder à un niveau supérieur en FLE. Dès lors, les principales notions lexicales employées sont : (1) unité phraséologique, locution fréquemment utilisée par les natifs regroupant plusieurs mots graphiques et dont la signification est indépendante (collocation, expression idiomatique, phrase situationnelle ou proverbe) ; (2) collocation, type d'unité phraséologique qui combine fréquemment deux mots (collocation nominale ou verbale).

## **PARTIE 3**

-

**Séquence didactique, analyse et résultats**

## Chapitre 7. Élaboration du projet et mise en œuvre

Dans les trois chapitres qui vont suivre, nous parlerons de la manière dont a été façonné le projet dans l'optique de créer une séquence didactique modeste à usage des apprenants de FLE lusophones et de réfléchir quant à l'importance des collocations dans l'enseignement du FLE.

### 1. Collecte de données

#### 1.1. Approche lexicale : motifs du projet

Après discussion avec mes orientatrices brésiliennes et après mes propres constations personnelles, j'ai décidé de partir sur la conception de supports pédagogiques, et plus particulièrement d'une unité didactique, et ainsi d'orienter la séquence didactique autour du verbe *mettre* et de ses collocations, puisque, en règle générale, pour un public lusophone le choix et l'usage de ces unités phraséologiques est moins évident que pour la plupart des autres unités phraséologiques avec des verbes à haute fréquence<sup>40</sup>, notamment avec le verbe *prendre*. Cette constatation ressort dans la longue expérience professionnelle de l'une de mes orientatrices et dans la mienne. Notamment, lorsque j'ai eu l'occasion de tester cet aspect afin de le vérifier en amont de la mise en pratique de la séquence didactique. En effet, les collocations verbales issues d'*Alter Ego+ A2* sont beaucoup plus transparentes pour un public lusophone que d'autres unités phraséologiques absents de la méthode.

En vue de créer cette séquence et de la mettre en pratique par la suite dans un de mes cours d'intermédiaire 3, j'ai effectué d'une part un repérage des collocations présentes dans le manuel *Alter Ego+ A2* et d'autre part une traduction en portugais de ces locutions. L'objectif a été de les comparer et de déterminer quelles sont celles qui méritent d'être développées en contexte lusophone brésilien de par leur opacité et ainsi confirmer mes hypothèses de départ quant à l'utilisation des locutions autour du verbe *mettre*.

---

<sup>40</sup> Voir définition et détails à la partie 2.3 p.56 de ce présent chapitre.

## **1.2. Collecte des collocations**

La collecte des collocations s'est tout de suite tournée vers les collocations verbales, toutes constructions et niveaux de langue confondus, puisque le français regorge de unités phraséologiques en tout genre. Néanmoins, cette collecte de données ne se veut pas exhaustive, car il se peut qu'en tant que native certaines locutions aient été oubliées ou non identifiées, mais illustrative dans le choix des collocations à travailler. En outre, certaines associations lexicales ont été omises volontairement car, présentes dans les consignes ou dans certains actes de parole, elles sont quasiment similaires d'un niveau à l'autre, bien qu'adaptées. Elles peuvent aussi être répétitives (thème du dossier, etc.). Les expressions idiomatiques du manuel *Alter Ego+ A2* ont aussi été incluses au relevé. Ce dernier est disponible en annexe<sup>41</sup> et a été réalisé avec le logiciel Microsoft Excel. À présent, nous allons procéder à une brève analyse de cette collecte.

Nous constatons plusieurs phénomènes. Premièrement, concernant l'emplacement, les collocations se distribuent dans tout le manuel et sont principalement présentes dans les textes et les points langues. Leur présence se fait également sentir dans les consignes des activités et des exercices, mais aussi dans des rubriques séparées contextualisées (aide-mémoire) ou non (lexique thématique en fin de manuel). Elles sont également présentes dans les transcriptions des documents sonores. Cela confirme leur forte présence dans la langue orale et écrite. Maintenant, au sujet du traitement de ces collocations, nous remarquons qu'elles sont rarement traitées et contextualisées en même temps. Lors du traitement des documents sonores, le corps enseignant aura tendance, à juste titre, à viser le développement de la compétence de compréhension orale et non à se focaliser sur quelques éléments phraséologiques. Concernant les supports écrits, le traitement se fait ponctuellement dans certains exercices et la contextualisation intervient pour illustrer un point langue (généralement grammatical) ou occasionnellement dans les rubriques « aide-mémoire ». Enfin, et c'est ce qui nous intéresse le plus, qu'en est-il de la traduction de ces expressions semi-libres ?

---

<sup>41</sup> **Annexe 3 p.91** - Relevé non exhaustif des collocations verbales dans *Alter Ego+ A2*

Tout d'abord, je tiens à remercier la personne brésilienne qui m'a aidée à traduire au mieux ces collocations. Ce qui m'a permis, en outre, de constater que les collocations commençant par *mettre* et *prendre* lui avaient posé, de prime abord, plus de difficultés que les autres. Ce qui, une fois de plus, justifie le choix du thème de ce travail. Concernant les formes de traductions, nous en remarquons trois dominantes. Les traductions effectuées sont des traductions possibles et plausibles de ces collocations puisque ces dernières sont recueillies hors contexte via un individu ayant un profil spécifique (âge, région d'origine, classe sociale, profession, etc.).

(1) Des traductions transparentes, soit presque littérales : *solicitar uma entrevista* pour « solliciter un entretien », *fazer uma reserva* pour « faire une réservation », *dar conselhos* pour « donner des conseils » ou *organizar uma manifestação* pour « organiser une manifestation ».

(2) Des traductions non-transparentes, c'est-à-dire qu'une collocation en L1 amène à une autre collocation en L2 : *falar da sua impressão* pour « donner ses impressions ». La base reste identique (impression) mais le collocatif change (donner et parler).

(3) Des traductions en un mot, c'est-à-dire qu'une collocation verbale en frFR se traduira par un verbe unique en PB : *precisar de* pour « avoir besoin de », *valorizar* pour « mettre en valeur » ou *homenagear* pour « rendre hommage ».

(4) Des traductions non superposables, notamment pour les collocations bien marquées conceptuellement à la limite des expressions idiomatiques : « partager un verre » deviendra *tomar uma com alguém*, « partager un repas » deviendra *almoçar/jantar juntos*, etc.

Ces observations sont difficiles à transposer d'un point de vue didactique de par le caractère étendu propre au lexique de chaque langue, de par la proximité du frFR et du PB et de par leur évolution linguistique respective. Cela débouche indéniablement sur le domaine de la didactique de l'intercompréhension et suppose un travail diachronique et synchronique considérable de comparaison entre ces deux langues romanes.

Ce relevé a pour principal objectif de souligner l'importance des collocations entre langues proches et que, malgré leur proximité, le lexique d'une langue détient sa propre intendance. À partir de cette constatation, nous pouvons passer à la phase suivante de préparation de la séquence didactique.

## **2. Phase de préparation de la séquence didactique**

### **2.1. Séquence didactique par entrée lexicale**

L'élaboration de la séquence didactique par entrée lexicale doit conserver une trame bien spécifique pour développer les stratégies d'apprentissage de l'apprenant. Nous la commençons donc par une phase d'exposition, durant laquelle l'apprenant est sensibilisé par le biais d'un document (ici, il s'agit à la fois de documents iconographiques et d'un document sonore) afin qu'il puisse faire un remue-méninge, émettre des hypothèses. Cette phase permet de développer les stratégies d'accès au sens de l'apprenant grâce à un ancrage multimodal. Ensuite, nous poursuivons, toujours dans la même phase, avec une compréhension orale (globale, fine et détaillée) en vue de passer à l'étape suivante de développement. Le traitement des informations, par l'intermédiaire de repérage et de conceptualisation, permet la constitution d'un corpus pour développer les stratégies de repérage et de conceptualisation. Dans une troisième étape, nous cherchons à systématiser l'usage des unités phraséologiques avec *mettre* à l'aide de transformations contextualisées pour fixer les structures et développer les stratégies de systématisation. Pour terminer, la quatrième phase consiste à concevoir et mettre en œuvre une tâche par le développement des stratégies de production afin d'intégrer et de réemployer les structures dans un enjeu plus authentique.

### **2.2. Choix du contenu**

La collecte, lors de la traduction des collocations verbales relevées, a confirmé l'absence majoritaire d'unités phraséologiques « complètement opaques » pour un public lusophone et m'a conduite à envisager la création d'une séquence autour des associations lexicales autour du verbe *mettre*. D'autant plus, qu'une fois, lors d'un examen pour les classes de niveau intermédiaire 3 pour



lequel j'avais rédigé moi-même la consigne, les apprenants de deux classes différentes m'avaient posé la question concernant la signification de *mettre en relief* (ils étaient en contexte d'évaluation sommative et par conséquent désireux de bien comprendre la consigne).

Dès lors, en vue de réaliser la séquence didactique par entrée lexicale, j'ai utilisé un logiciel de concordance, ou concordancier, gratuit sur internet<sup>42</sup> afin d'avoir une idée globale des associations lexicales les plus fréquentes, et a fortiori, les plus pratiques à employer en contexte d'énonciation, dans une optique de communication optimale pour les apprenants de français langue étrangère. Une capture d'écran a été effectuée et mise en annexe<sup>43</sup>. Sur cette dernière, vous pouvez constater que les 10 premiers mots qui entourent le terme *mettre* sont (1) en, (2) place, (3) œuvre, (4) à, (5) fin, (6) pour, (7) terme, (8) évidence, (9) de et (10) disposition. C'est pourquoi, si on prend en considération les formes de collocations verbales avec *mettre* suivi d'une préposition, on observe que (1), (4) et (6), respectivement *en*, *à* et *pour*, sont mis en relief. Cela atteste donc leur importance au sein de la langue. C'est pourquoi, les collocations verbales autour de *mettre* suivi des prépositions *en* et *à* ont été principalement employées dans l'unité didactique qui vous sera présentée ci-après.

### **2.3. Verbe à haute fréquence : « mettre »**

Le verbe *mettre* peut être considéré comme un verbe à haute fréquence à fort potentiel phraséologique. En d'autres termes, *mettre* est un verbe fréquemment utilisé au sein des discours oraux et écrits et souvent combiné à des fins phraséologiques. Selon les règles de formation de la conjugaison, et dans la classification traditionnelle, le verbe *mettre* est un verbe du 3<sup>ème</sup> groupe puisque son infinitif se termine en *-re*. Toutefois, deux autres formes de classement peuvent également être dressées : en fonction de la construction du verbe, le verbe *mettre* est catégorisé comme étant un verbe transitif, ou en fonction de la tournure phrastique (verbes personnels, impersonnels ou pronominaux).

---

<sup>42</sup> [http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra\\_mixed\\_2012](http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra_mixed_2012)

<sup>43</sup> **Annexe 4 p.97** - Impression d'écran des résultats de Wortschatz autour de *mettre*

Caractéristiques du verbe <i>mettre</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbe transitif direct</li> <li>- forme pronominale existante : <i>se mettre</i></li> <li>- irrégularité de la conjugaison (non doublement de la consonne pour les 1<sup>ères</sup> personnes du singulier au présent de l'indicatif par exemple)</li> <li>- système flexionnel (temps et modes)</li> <li>- caractère polysémique (plusieurs acceptions)</li> <li>- comportement phraséologique (présent dans des phrasèmes spécifiques)</li> </ul>

Tableau 3 : Caractéristiques du verbe *mettre*

Les caractéristiques de ce verbe sont résumées dans le tableau ci-avant et peuvent nous faire penser que les apprenants auraient tendance à effectuer un sous-emploi phraséologique, c'est-à-dire que d'eux-mêmes, ils utiliseront davantage d'autres structures verbales, simples ou collocatives, afin d'éviter toutes erreurs (suite aux stratégies d'évitement et à l'apprentissage tardif voire absent des unités phraséologiques).

Ces explications sont bien évidemment à vérifier dans des stades ultérieurs de recherche. De même, nous pourrions distinguer deux catégories de verbes : les verbes prédicatifs, qui sont au cœur de la phrase, et les verbes supports, qui sont considérés comme des adjoints des prédicats nominaux. Et adapter cette analyse avec la théorie formelle de la Grammaire Générative Transformationnelle de Chomsky<sup>44</sup>. Le métalangage employé étant celui-ci :

$\Sigma$  = Phrase de base

T = Constituants de la phrase

P = Phrase noyau / matériau

La phrase de base serait donc constituée des éléments suivants :  $\Sigma = T + P$ , or P est lui-même constitué d'éléments sous-jacents, tels que le nom N, le verbe V ou le groupe verbal GV. Dès lors, nous pourrions tenter d'effectuer une analyse distributionnelle des collocations verbales afin de tenter de didactiser au mieux les résultats de cette potentielle analyse. Il serait également très

<sup>44</sup> [http://www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/poly\\_info\\_ling/linguistique006.html](http://www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/poly_info_ling/linguistique006.html)

enrichissant de poursuivre cette réflexion en linguistique descriptive du verbe *mettre* et de ses collocations, en vue de pouvoir définir des suites caractéristiques de classes d'éléments afin d'essayer d'expliquer objectivement le comportement du verbe *mettre* et de ses différentes constructions et combinaisons. À cet égard, il faudrait recueillir un corpus conséquent pour pouvoir le segmenter et comparer les morceaux d'énoncés.

Mejri (1997) explique, qu'en 1992, Schmid a consacré son travail à examiner l'ensemble des unités comprenant le verbe *mettre* dans lequel elle a utilisé les théories de Heinrichs et Tesnière sur le langage et la syntaxe afin de cadrer sa recherche. Du premier, elle retire les dimensions sigmatique (ouverture sur l'extralinguistique), sémantique (multitude de significations générales), pragmatique (communication interpersonnelle) et syntactique (signifiante de l'ensemble). Du second, elle reprend l'analyse syntaxique grâce à laquelle elle débouche sur trois niveaux : (1) les valences de la locution avec *mettre* (différents éléments composant la locution), (2) les fonctions syntaxiques de chaque valence (sujet, complément direct, indirect ou du verbe adverbial) et (3) les paramètres au sein des valences :

- les paramètres des catégories morphosyntaxiques des valences
- les paramètres de reconnaissance des transformations admises ou refusées
- les paramètres fournissant des indications sémantiques

L'auteure met ainsi en évidence les propriétés définitoires des unités phraséologiques et classe les locutions verbales avec *mettre* en deux catégories : (1) les locutions « où la faculté d'association structurée est surtout mise en œuvre pour désigner une action donnée » (Schmid, 1992 : 44) et (2) les locutions « où la faculté d'expression par figure occupe le premier plan pour désigner un état de choses donné ». (*Ibidem*).

Mejri (1997 : 172) poursuit en présentant les modèles structuraux (*avec V pour verbe, prép. pour préposition, dét. pour déterminant, déf. pour défini, indéf. pour indéfini, sg. pour singulier, pl. pour pluriel, n. pour nom, adv. pour adverbe, épithète pour adjectif épithète, compl. pour complément, loc. pour locution*), des différentes locutions formées avec le verbe *mettre*, élaborés par Schmid.

V + prép. + dét. déf. sg. + n. sg.	V + prép. + dét. déf. sg. + n. épithète
V + prép. + dét. déf. pl. + n. pl.	V + n. + prép.
V + prép. + n. sg.	V + adv.
V + prép. + n. pl.	V + loc. adv.
V + prép. + n. sg. + épithète	V + dét. déf. sg. + n. sg. + prép.
V + prép. + n. pl. + épithète	V + dét. indéf. sg. + n. sg. + prép.
V + prép. + dét. déf. sg. + n. compl.	V + dét. indéf. pl. + n. pl. + prép.

De ces modèles structuraux découlent plusieurs séries qui tentent de classer les unités phraséologiques, principalement à partir des sèmes présents et connus du verbe *mettre* dans la locution spécifique. Par conséquent, nous pouvons trouver, entre autres, celles qui témoignent d'une transformation traduite par un nouveau mode d'existence : *mettre en marche*, *mettre en action*, *mettre en difficulté*, etc.

### **3. Mise en application de la séquence didactique**

#### **3.1. Fiche signalétique**

Le public visé par cette séquence est indéniablement le public lusophone du Celin-UFPR, dont le PEA s'effectue en contexte hétéroglotte, et plus particulièrement mes deux dernières classes d'apprenants de niveau intermédiaire 3. En outre, de par les critères d'inscription aux cours de langue, nous pouvons considérer qu'il ne s'agit pas d'un public captif. Les apprenants sont âgés de 18 à 50 ans et ont tous un profil varié - secteur juridique, secteur social, secteur médical, secteur militaire, secteur scientifique et ingénierique, etc.

L'objectif général de cette séquence est tout simplement de connaître et d'utiliser les collocations les plus usitées autour du verbe *mettre*. Ces unités phraséologiques étant très complexes d'utilisation pour les locuteurs non-natifs<sup>45</sup>, il est important de les amener progressivement aux apprenants de ce niveau suite à leur utilisation massive à l'oral et à l'écrit par les locuteurs francophones natifs.

---

<sup>45</sup> Il n'y a malheureusement pas de productions d'apprenants à l'appui, mais ce constat est réalisé par la fréquence d'utilisation et la polyvalence du verbe *mettre*. Voir la sous-partie précédente.

Dès lors, les objectifs linguistiques demeurent transparents et sont liés à l'emploi et l'usage des associations lexicales autour du verbe *mettre* et les objectifs fonctionnels concernent prioritairement l'emploi pragmatique de ces expressions. Quant aux objectifs inter(socio)culturels, ils découlent des deux précédents puisque les collocations sont des unités lexicales complexes et idiomatiques.

Pour ce faire, plusieurs supports sont élaborés et mis à disposition des apprenants : documents iconographiques, document sonore, transcription, fiche d'exercices. Vous trouverez la fiche apprenant et le corrigé en annexe.<sup>46</sup> Ces outils matériels et cognitifs permettent de travailler sur les compétences langagières : réception orale (second document déclencheur), réception écrite (transcription et exercices), interaction et médiation orales (pendant le cours et avec les différents acteurs de la classe) et production écrite (exercice d'approfondissement contextualisé 4.3). La durée allouée à la séquence est celle d'une séance extensive, soit 100 minutes (deux fois 50 minutes).

### **3.2. Séance de 18h30 à 20h10**

La séquence présentée a été mise en œuvre lors de la dernière séance de cours avec une de mes classes d'apprenants d'intermédiaire 3. J'ai choisi celle dont les séances se répartissaient deux fois par semaine pour des raisons matérielles, humaines et organisationnelles.

Ayant un emploi de temps et un curriculum à respecter, j'ai choisi de réaliser la séquence lors de la dernière séance de cours après avoir terminé et corrigé avec feedbacks le dernier examen du semestre. Le déroulement de la séance s'est bien passé et les activités se sont succédé dans le calme et la bonne humeur. Il était intéressant de constater que les questions des apprenants lors des premières activités ont totalement anticipé les suivantes. La progression a été rapide sur certaines activités. Le groupe a totalement adhéré à cette séquence.

---

<sup>46</sup> **Annexes 5 p.98 et 6 p.104** - Intermédiaire 3 : Autour du verbe *mettre* - Fiche apprenant et corrigé

Le temps alloué pour cette dernière séance étant néanmoins trop court pour la partie rédaction et restitution, j'ai demandé aux apprenants de terminer chez eux et de m'envoyer par mail la production, de manière individuelle puisqu'ils n'avaient pas pu commencer avec leurs camarades. À noter que tous les apprenants ne l'ont pas forcément fait, les cours étant définitivement terminés.

## **Chapitre 8. Analyse du projet de conception**

Ce chapitre se propose d'analyser modestement la séquence créée et appliquée à l'occasion des séances dispensées à un public d'apprenants d'intermédiaire 3.

### ***1. Séquence didactique***

#### ***1.1. Entre lexique et grammaire : méthode d'enseignement des collocations***

La première étape de l'enseignement du vocabulaire se fait par la mise en contact de l'apprenant avec l'unité linguistique, au cours de laquelle l'apprenant associe, ou tente d'associer, la forme et le sens. Effectivement, le vocabulaire apparaît, dans la séquence pour la première fois, dans un texte oral. L'apprenant est alors confronté à des formes nouvelles auxquelles il va essayer d'attribuer un sens.

La démarche est plutôt sémasiologique, c'est-à-dire que l'on part de la forme (ici orale) pour accéder petit-à-petit au sens. Cette démarche sera complétée par sa démarche opposée qui est la démarche onomasiologique, c'est-à-dire que l'on part du sens pour atteindre la forme, par les différents exercices proposés, afin d'avoir une homogénéité dans l'apprentissage des collocations présentées.

Un enseignement possible de la phraséologie en classe de FLE serait de partir des collocations ou des expressions idiomatiques et de créer des réseaux lexico-sémantiques par une approche onomasiologique. Puis, les apprenants pourraient procéder à un travail de déconstruction de ces unités phraséologiques via les aspects lexical, morphosyntaxique (structurel) et sémantique, pour mettre en place un concept avec des charges culturelles contextualisées et partagées inhérentes aux lexies. Ce concept reviendrait sous la forme de réseaux sémantiques par une approche multimodale, et plus particulièrement iconique (visuelle), aidant ainsi à la mémorisation. On terminerait par un approfondissement lexical éventuel avec l'approche sémasiologique. La question principale à se poser

ne serait donc pas *Comment utiliser ces unités lexicales ?* Mais plutôt *Quel lexique me permet de dire ce concept ?* (Cavalla, 2009).

## **1.2. Objectifs du projet**

Les objectifs du projet étaient de mettre en avant et de développer la compétence lexicale des apprenants à travers un aspect souvent omis : l'aspect phraséologique. Comme nous l'avons vu précédemment, ce pan du prisme lexical est souvent glissant de par son caractère vaste et omniprésent. Ensuite, l'enseignement des collocations verbales permet une entrée en matière au sein des discours quotidiens par le « moteur » de la phrase et permet de sensibiliser les apprenants aux inférences et transferts positifs et négatifs entre langues proches.

Pour ce faire, une liste de quelques collocations a été rédigée pour la mise en œuvre de la séquence. Elle a été conçue personnellement d'après les différentes interactions et ressentis que j'ai eus au cours de mon année de stage et ne prend pas en considération les distinctions sérielles qu'a effectuées Schmid (1992) dans sa recherche. En outre, la liste présente certains phrasèmes illustrant l'impossibilité de soustraire vraiment la locution par une unité lexicale simple, soit par un mot distinct ; ce que les apprenants lusophones ont tendance à faire en se basant sur leur L1, le PB.

## **2. Activités de la séquence**

### **2.1. Activités d'ancrage (1)**

La première activité (1.1 : annexe 5 p.98) est un remue-méninge autour des locutions ou expressions connues avec le verbe *mettre* à l'aide de trois documents iconographiques différents. Elle mobilise, dans un premier temps, le vocabulaire des apprenants et cherche, dans un second temps, à faire prendre conscience aux apprenants des différentes manières de « dire ». Le remue-méninge cherche donc à initier la création de liens mentaux par le regroupement et l'association. L'activité suivante (1.2 : annexe 5 p.98) correspond à l'écoute de l'enregistrement correspondant à la transcription. Une démarche de compréhension globale est alors mise en place. La réécoute de l'enregistrement, avec la transcription cette



fois, permet de faire concorder forme orale et forme écrite et de réaliser les activités suivantes de compréhension détaillée, comme l'activité d'appariement des collocations, stimulant ainsi les stratégies directes et indirectes d'apprentissage.

## **2.2. Activités de conceptualisation (2)**

La troisième activité (2.1 : annexe 5 p.100) se décompose en quatre points. Le premier, le deuxième et le troisième sont des questions qui permettent de manipuler le concept des expressions avec le verbe *mettre* afin de faire réfléchir les apprenants et de leur faire prendre conscience des différences. Le quatrième point est un exercice d'appariement avec les expressions de la transcription et les formes potentiellement équivalentes en portugais. Exemple : l'unité phraséologique *mettre en relation* sera associé à *relacionar*. Cela permet d'augmenter l'efficacité des diverses stratégies directes (avec l'utilisation d'une technique mécanique avec les listes en frFR et PB ou encore avec la structuration de l'analyse et du raisonnement) via leur influence respective sur le PEA.

La quatrième (2.2 : annexe 5 p.100), beaucoup plus complexe, consiste à compléter un tableau, toujours dans l'optique de faire prendre conscience aux apprenants des interférences linguistiques entre le PB et le frFR. Cette activité s'inscrit vraiment dans le PEA en stimulant le découpage des informations via une analyse précise et un raisonnement déductif puisque les apprenants doivent déterminer si chaque expression verbale possède un synonyme verbal unique (si possible), si oui, ils doivent déterminer s'il s'agit d'un synonyme parfait (*mettre en application* → *appliquer*), contextuel, c'est-à-dire qui dépend du contexte d'énonciation et d'utilisation (*mettre en relation* → *relationner*<sup>47</sup>), ou bien totalement différent (*mettre en avant* → *avancer*<sup>48</sup>). Un exemple des réponses plausibles et attendues est disponible en annexe à la page 106.

---

<sup>47</sup> *Relationner* est un verbe qui aura tendance à être employé uniquement dans des cas particuliers, alors que *mettre en relation* sera employé plus largement et de façon quasi-quotidienne. De plus, *relationner* est devenu un terme vieilli et peu usité en frFR.

<sup>48</sup> Ici, *mettre en avant* signifie *faire ressortir*, *mettre en évidence*, *mettre en valeur*, alors que *avancer* signifie *pousser en avant*. Il est intéressant de remarquer que la majorité des synonymes de *mettre en avant* sont d'autres collocations.

### **2.3. Activités de systématisation et de réemploi (3)**

L'activité suivante (3.1 : annexe 5 p.101) est un exercice de transformation sous forme de phrases à reformuler qui sollicite à nouveau les stratégies d'apprentissage, telles que les stratégies cognitives et métacognitives, en associant les nouvelles connaissances, en les manipulant afin de coordonner le processus d'acquisition. Ainsi, les apprenants doivent remplacer la locution verbale soulignée par un synonyme verbal unique en lien avec le collocatif. Exemple : la collocation verbale *mettre en doute* deviendra *douter*.

L'autre activité de réemploi (3.2 : annexe 5 p.102) s'inscrit également dans une étape de systématisation en prétendant faire manipuler les associations lexicales et leur équivalence par l'intermédiaire d'un mots-croisés. Le caractère ludique de l'activité a tendance à solliciter les stratégies d'apprentissage indirectes puisque l'exercice tend à créer un lien métacognitif, affectif et social. Cette activité peut facilement être réalisée individuellement ou en binôme. L'exercice consiste donc à lire la définition, c'est-à-dire une phrase dans laquelle est contextualisée la collocation verbale, afin de découvrir le verbe unique équivalent. Exemple : Les bandits ont été *mis en prison* par les fédéraux → *emprisonner*.

En conséquence, l'étape de systématisation vise à fixer et à mémoriser les connaissances et les structures étudiées en début de séquence. Il est primordial de préciser qu'aucune activité n'est proposée dans le sens inverse puisque l'objet d'étude est irréfutablement le verbe *mettre*. Dès lors, *s'agenouiller* aura forcément pour base *mettre* et pour collocatif *genoux*. Néanmoins, ce type d'exercice pourrait être pris en considération, dans un second temps et de façon sommative, sur un axe syntagmatique pour savoir si les apprenants adoptent les bonnes prépositions et les bons substantifs.

### **2.4. Activités d'approfondissement (4)**

Pour terminer, les dernières activités (annexe 5 p.103) sont trois exercices d'approfondissement. Le premier est un exercice de dérivation affixale, qui consiste à trouver des verbes ayant le même radical, soit *mettre*. Le deuxième est un exercice lacunaire de rédaction, les apprenants doivent compléter les espaces vides par un homonyme du verbe *mettre*. Et enfin le troisième est un exercice

formatif afin de réemployer des expressions idiomatiques avec comme dénominateur commun le verbe *mettre*. Cette activité productive est inspirée des travaux de Catena et Corral (2016). Elle cherche à faire faire construire aux apprenants des contextes autour des mots-cibles donnés, en l'occurrence des unités phraséologiques figées (par opposition aux unités phraséologiques semi-figées).

### **3. Critique générale**

#### **3.1. Séquence intégrale**

La séquence reste simple et focalisée sur l'objet d'apprentissage, le verbe *mettre* et quelques-unes de ces collocations. C'est la raison pour laquelle elle est riche volontairement d'expressions autour du verbe *mettre*. C'est le cas du dialogue qui contient un grand panel d'expressions différentes qui ont été placées de sorte à ce qu'elles soient contextualisées dans un dialogue familier de la vie quotidienne de manière cohérente et humoristique.

La séquence s'efforce de varier les supports et de rendre compréhensible le fonctionnement des collocations autour du verbe *mettre* et à se les approprier via les différentes phases d'appropriation en didactique du FLE.

#### **3.2. Activités proposées**

Les activités d'ancrage se veulent simples et efficaces. Elles doivent néanmoins bien être présentées et menées par l'enseignant pour que les apprenants réussissent à être sur la bonne piste, à savoir les expressions verbales. La toute première activité est plus libre et cherche à échauffer les apprenants en faisant appel à leurs connaissances lexicales.

Les activités de conceptualisation tendent à faire comprendre aux apprenants lusophones que l'apprentissage du lexique en français peut parfois s'avérer difficile, notamment lorsque l'on rentre dans des spécificités idiomatiques. Par exemple, le second exercice 2.2 n'est pas du tout simple et demande une bonne explication de la part de l'enseignant et un fort investissement cognitif de la part des apprenants. Cet exercice permet d'enrichir leur vocabulaire en allant chercher loin dans leurs connaissances et en faisant du lien avec ce qu'ils

connaissent déjà. La consigne pourrait être améliorée pour une compréhension optimale du travail demandé.

Effectivement, la première colonne a pour but de répertorier les synonymes éventuels des collocations verbales situées sur le côté gauche et la seconde cherche à savoir si la collocation verbale et le synonyme trouvé ont un sens identique/différent ou bien si ce synonyme est possible dans un certain contexte seulement. Ce tableau ne se veut pas exhaustif et est un « avant-goût » de l'immensité du lexique et de sa richesse. Effectivement, le terme « équivalent » pouvant être trouvé par les apprenants de *mettre en avant* pourrait être *avancer*. Si nous considérons la signification au sens propre de ce verbe, son sens diverge de la collocation. Alors que si nous prenons également en considération la polysémie du verbe et donc le sens figuré, nous nous apercevons que *avancer* peut également vouloir dire *mettre en avant*, au sens de *proposer* ou encore de *prétendre indûment*. Ne voulant pas trop charger les apprenants, je propose de rester focaliser uniquement sur le sens premier des termes proposés par les apprenants.

Les activités de systématisation et de réemploi visent une compréhension du fonctionnement des collocations avec le verbe *mettre* par le biais d'exercices contextualisés. Cependant, on peut noter que la collocation de la première phrase de l'activité 3.1 n'en est pas forcément une. En effet, cet exercice s'efforce plus à montrer la richesse du lexique sur l'axe paradigmatique et les différents agencements de la langue. Cela permet d'appuyer sur le fait que le PB et frFR sont deux systèmes bien distincts, bien que voisins. Dans notre cas, les lusophones auront tendance à employer une seule unité lexicale contre une unité polylexicale pour les francophones.

Les activités d'approfondissement, quant à elles, sont comme leur nom l'indique des activités qui aspirent à sonder la complexité de la langue tout en étant liées au thème principal. Ces activités peuvent paraître hors-sujet, mais je pense vraiment qu'elles permettent d'ouvrir petit à petit le champ d'apprentissage dans une perspective de réemploi et, par la même occasion, de systématiser des points qui ont pu être vus par le passé (vocabulaire homonymique, conjugaison du verbe *mettre*, etc.). Par exemple, la conjugaison du verbe *mettre* au présent, si manifeste et bien fixée, permet la conjugaison des autres verbes dérivés sans

apport supplémentaire d'effort cognitif. L'homonymie permet une richesse de vocabulaire et un retour éclair à la phonétique. Même s'il s'agit d'une séquence par entrée lexicale, cela ne veut pas dire qu'elle doit être coupée des autres compétences linguistiques, bien au contraire.

### ***3.3. Réinvestissement personnel***

La séquence ne présente pas d'activités de production à proprement parlé, qu'elles soient orales ou écrites. En effet, l'ensemble des activités proposées relèvent du réemploi pour diverses raisons. Tout d'abord, la contrainte du temps n'a pas permis un contrôle et un suivi efficaces des activités présentées. Une production écrite n'aurait pas été possible en milieu guidé et encore moins en milieu non guidé puisqu'il s'agit avant tout d'une séquence de découverte et que le cheminement vers l'étape de la production libre n'a pas été réalisé dans sa totalité. Ensuite, je souhaite souligner que le réinvestissement personnel de la part des apprenants doit découler d'une bonne pratique et d'une bonne manipulation des éléments étudiés. Dans ces circonstances, je considère donc qu'un nouveau travail de préparation doit être exécuté autour des unités phraséologiques. Autrement dit, dans le cas des apprenants de FLE lusophones, la difficulté réside bien dans la production, or, pour qu'il y ait production il faut qu'il y ait compréhension ; cette même compréhension bien que facilitée par la promiscuité des langues doit être approfondie par la manipulation et le réemploi. Dès lors, la séquence s'est axée principalement sur la découverte, l'interaction entre les différents acteurs de la classe, le réemploi en milieu guidé et sur un exercice de réemploi contextualisé.

## **Chapitre 9. Interprétation des résultats**

Cet ultime chapitre a pour intention d'apporter quelques réflexions autour du travail qui a été effectué jusqu'à présent.

### **1. Enseignement du lexique : mise en place de la séquence**

#### **1.1. Facilité de compréhension**

Lors de la mise en place de la séquence, la dynamique s'est tout de suite installée et les apprenants ont commencé à exprimer ce qu'ils avaient compris de l'enregistrement. Après leur avoir distribué la transcription, les apprenants n'ont eu aucune difficulté d'accès au sens, exceptées, justement, avec les associations lexicales autour du verbe *mettre* et notamment avec *mettre bas*. Rappelons également qu'en portugais *donner naissance* se dit *dar a luz*. Les locutions étant contextualisées, il y a une réelle facilité de compréhension de la part de ce public lusophone. La difficulté réside plus dans la restitution de celles-ci à l'oral comme à l'écrit.

Les activités de conceptualisation et de systématisation ainsi que les deux premiers exercices d'approfondissement se sont déroulés sans encombre. Les apprenants ont parfois anticipé les questions des activités suivantes de par leurs réflexions ou leurs interrogations.

#### **1.2. Difficulté de production**

Ce qui peut parfois poser problème également au cours de l'apprentissage des collocations est l'absence d'information concernant le comportement morphosyntaxique des associations lexicales utilisées. Ce que confirme González-Rey (2002) en signalant que celles-ci « représentent de véritables entraves dans l'acquisition de la nouvelle langue, contre lesquelles bute sans cesse notre esprit en quête de logique, ce qui leur confère une valeur particulière. »

En outre, certains outils, tels que les dictionnaires, ne sont guère dirigés vers la production, mais vers la compréhension. Dès lors, c'est à l'enseignant de tendre vers une démarche explicative exhaustive des emplois et usages de ces unités phraséologiques en milieu contrôlé qu'est la classe de FLE.

## 2. Contextualisation et remédiation

### 2.1. Travaux de contextualisation et analyse des productions

La contextualisation est, comme nous l'avons supposé, un phénomène plus complexe à mettre en œuvre de la part de l'apprenant lusophone, mais cela permet de savoir si ce dernier a bien compris le concept qui lui a été présenté. Les définitions ont été cherchées en classe, mais, faute de temps, les apprenants n'ont pas pu produire les énoncés avec leur partenaire. Voici donc ci-après des exemples individuels de production que j'ai sélectionnés après qu'ils m'aient été retournés par email après la séance.

*Rappel de la consigne : Après avoir cherché la définition dans un dictionnaire et à l'aide de votre partenaire, écrivez cinq mini-dialogues afin de contextualiser les expressions suivantes et de les intégrer au discours :*

- *mettre les pieds dans le plat*
- *mettre les bouchées doubles*
- *mettre son grain de sel*
- *mettre les voiles*
- *mettre du beurre dans les épinards*

#### Production n°1 - Apprenant A

- *Savez-vous comment dire « **mettre les voiles** » ici au Brésil ?*
- *Non, comment ?*
- *Piquer la mule.*
- *Piquer la mule ?*
- *Oui, frappé avec l'éperon pour qu'elle marche.*

#### Production n°2 - Apprenant B

*La première fois que je suis allé rendre visite à ma femme, je rends compte que ma belle-mère ne dérange pas de **mettre ses pieds dans le plat**. Cinq minutes après me rencontrer, elle demandait déjà si j'ai pu **mettre du beurre dans les épinards**. Pendant le dîner, je voulais parler à ma petite amie, mais elle a insisté en **mettre son grain de sel**. Elle était vraiment*

### Production n°3 - Apprenant C

-Tu as fait le rapport ?

- Je le ferai ce week-end.

-Tu es fou ??!! **Mets les bouchées doubles !!** J'en ai besoin pour

### Production n°4 - Apprenant D

- Salut, Carol, ça va ?

- Oui, je vais bien et toi ?

- Je vais bien aussi. Tu as vu quelqu'un de l'université puisque nous avons été formés ?

- Oui, j'ai vu Pedro cet semaine, mais **j'ai mis les pieds dans le plat**, parce que ce jour, il était avec une femme et j'ai pensé qu'elle était sa copine, car il change souvent de petite amie.

- Oh non, **tu as mis les bouchées doubles**. Sa femme est morte il y a deux ans.

- C'est vrai ? C'était pour cette raison que **ma fille a mis son grain de sel**.

- Tu as essayé de **mettre les voiles** ?

- Évidemment que oui. Cependant, ma fille m'a dit qu'il faut **mettre du beurre dans les épinards** avec la succession de la défunte.

- Non. Ce n'est pas vrai. Beatriz m'a dit qu'il est devenu très

De manière générale, les apprenants avaient bien compris dans l'ensemble les différentes étapes de l'exercice final. Dans les productions, nous percevons une forme de réserve de la part des apprenants qui peut se traduire par le fait qu'ils ne manipulent pas énormément les expressions. Dans la production n°1, l'apprenant A réussit à inscrire l'expression *mettre les voiles* dans un mini-dialogue. Cela se fait à l'infinitif et en toute simplicité. Le sens et la forme sont respectés. L'apprenant B cumule trois expressions dans un court paragraphe. La consigne n'est pas totalement respectée, mais nous voyons l'intérêt porté à l'utilisation des expressions, toutes laissées à l'infinitif : *mettre les pieds dans le*



*plat* est bien employée et l'apprenant a bien pensé à accorder le déterminant possessif « ses », *mettre du beurre dans les épinards* est bien contextualisée tout comme *mettre son grain de sel* même si cette dernière est morphosyntaxiquement incorrecte (*elle a insisté en mettant son grain de sel*). En outre, nous ne savons pas avec certitude si « elle » fait référence à la belle-mère ou à la femme. Notons toutefois que l'apprenant a convenablement employé d'autres collocations : *rendre visite* et *rendre compte*. Dans la production n°3, l'apprenant contextualise de manière claire et succincte l'expression en la mettant à l'impératif. Le sens et la forme sont respectés. Quant à l'apprenant D, il ne respecte pas intégralement la consigne en incluant directement les 5 expressions. Deux expressions sur cinq sont sémantiquement correctes : *mettre les pieds dans le plat* et *mettre les voiles*. On suppose, dès lors, que la mauvaise compréhension de l'une ou des trois autres a influé sur la trame générale de l'énoncé et brouille le sens d'origine. Aucune remarque n'est à faire en ce qui concerne la forme. À titre informatif, cet apprenant était celui qui avait le plus de difficultés par rapport aux autres.

Par conséquent, de manière générale, soit nous avons un problème au niveau de la restitution du sens, soit il s'agit d'une mauvaise construction morphosyntaxique. Dans les deux cas, cela suppose une remédiation détaillée et en présence de la part de l'enseignant. En effet, un retour rétroactif, ou feedback, est primordial pour bien comprendre l'utilisation de ces expressions et pour laisser des traces mémorielles suffisantes. Il pourrait être envisagé avant l'exercice de contextualisation et après la lecture des définitions.

Les apprenants doivent assimiler des expressions idiomatiques qu'ils n'ont jamais vues ou travaillées et dont ils ont seulement lu la définition dans le dictionnaire. Cela est donc normal qu'ils mettent plus de temps à assimiler des unités phraséologiques en frFR qui n'ont pas forcément d'équivalence lexicale et sémantique en PB. De plus, les expressions figées sont mouvantes et évolutives comme tous les autres éléments de la langue, ainsi pour un « même sens » cela peut changer en fonction des régions, des âges et de l'éducation. Pour résumer, nous pourrions traduire les expressions de l'activité 4.3 comme suit :

- mettre les pieds dans le plat : *ficar de boca aberta/língua solta*
- mettre les bouchées doubles : *engatar a primeira*

- mettre son grain de sel : *colocar o nariz no que não é chamado*
- mettre les voiles : *picar a mula*
- mettre du beurre dans les épinards : (*traduction contextuelle*)

En outre, la remédiation, qui pourrait être apportée, serait de procéder à des exercices de contextualisation réguliers en alternant les groupes et les situations, pour qu'ensuite l'enseignant fasse à nouveau un retour correctif afin que les apprenants intègrent avec exactitude l'arrière-plan culturel et les conditions d'énonciation de ces unités phraséologiques figées.

Finalement, l'analyse des productions faites par les apprenants souligne la complexité de l'assimilation de ces unités phraséologiques, puisque le sens est partiellement compris. La difficulté majeure de cet exercice réside également dans le fait que le verbe *mettre* est employé dans des expressions ayant différents degrés d'opacité, avec un sens propre ou symbolique, et dans des expressions totalement opaques de par leur caractère idiomatique et l'aspect culturel beaucoup plus prononcé.

La traduction, cherchée par leurs soins, de ces unités phraséologiques a peut-être joué en leur défaveur car le sens respectif de chaque expression figée n'est pas véritablement le même en français et en portugais. Calaque (2000 : 17-36) explique bien que « le mot a la propriété d'absorber les contenus intellectuels et affectifs tirés des contextes dans lesquels il s'insère ». De plus, chaque expression brésilienne équivalente a peut-être un sens dans le contexte du dialogue écrit et voulu par les apprenants, ce qui n'est pas forcément le cas de leurs équivalents français. Rappelons-le, une expression figée est par définition idiomatique et ne correspond jamais parfaitement à une autre.

Nous pouvons, par ailleurs, émettre des hypothèses quant à la compréhension partielle de ces expressions idiomatiques incluant le verbe *mettre* dans les productions écrites analysées. Rappelons dans un premier temps que les apprenants ont vu durant le cours des collocations avec une signification plutôt claire : *mettre en relief*, *mettre en relation*, etc. à l'instar de l'expression *mettre les bouchées doubles*, même si cette dernière a une forte dimension culturelle et est catégorisée comme étant une unité phraséologique figée avec des éléments métaphorisés. La compréhension était donc facilitée, respectivement, de par le

travail effectué sur la transcription (*mettre en relief, mettre en relation*) et de par le faible caractère non-compositionnel de l'expression (*mettre les bouchées doubles*) en comparaison à d'autres (*mettre son grain de sel*). Et dans un second temps, la séquence ayant été proposée en toute fin de semestre et après l'évaluation, on peut imaginer que l'exercice a pu être fait à la hâte et sans soin, ou du moins réalisé avec moins de sérieux que d'autres activités effectuées au cours du semestre en classe. Cela pourrait expliquer le fait que certains apprenants n'utilisent pas de façon adéquate les expressions, sémantiquement parlant. Cependant l'exercice a tout aussi bien pu être réalisé avec beaucoup de sérieux et représenter un début de compréhension comprenant des manques et des failles, liés au processus d'acquisition, tout à fait normal en cours d'apprentissage.

Ces hypothèses nous démontrent que cet exercice de production ne peut être considéré comme totalement révélateur du processus d'apprentissage et de la compréhension totale des unités phraséologiques par les apprenants. En tout état de cause, les occurrences d'utilisation adéquate du verbe *mettre* dans les expressions idiomatiques, et donc bien plus complexes que les collocations suite à l'opacité et à la non-compositionnalité, montrent que les apprenants ont compris ou partiellement compris le sens métaphorique de *mettre* dans ces expressions. Ce travail aura également permis aux apprenants de se confronter et d'employer des unités phraséologiques fréquemment utilisées dans la langue française. La compréhension, même partielle, de ces unités phraséologiques leur permettra de ne pas se trouver démunis lorsqu'ils seront de nouveau confrontés à ces formes ou du moins confrontés à des formes incluant le verbe *mettre*. Ils seront sans doute plus aptes à deviner plus facilement la signification d'une unité phraséologique autour de *mettre* qu'ils n'auront encore jamais vu. De même, nous pouvons supposer que la prise de conscience de l'existence de ces phénomènes langagiers représentera pour ce public une opportunité de comprendre plus aisément des unités phraséologiques ayant pour base d'autres verbes.

Pour terminer, je pense que cette séquence, avec le recul, a permis d'initier les apprenants à un type de phénomène linguistique à forte occurrence, qu'ils ont déjà côtoyé sans le savoir, en leur apportant, je l'espère, des outils afin de saisir cette spécificité. En conséquence, j'estime que ce bref enseignement est particulièrement pertinent pour des apprenants globalement de niveau B1 puisqu'il

se trouve à un moment charnière de leur apprentissage, à savoir le début d'une progression vers des phénomènes plus complexes de la langue française. Les apprenants seront donc à même de découvrir progressivement que le maniement de la L2, aussi romane soit elle, ne repose pas sur une traduction littérale de sa L1, mais que chaque langue comprend son propre système de pensée et a posteriori de communication.

## **2.2. Exercices complémentaires et évaluation**

À l'issue de l'application de la séquence didactique centrée sur le public d'intermédiaire 3, nous proposons deux nouveaux exercices qui viennent compléter l'usage des collocations. Il s'agit d'exercice de réflexion sur l'immensité du lexique. Le lexique peut aussi bien être travaillé sur l'axe paradigmatique que syntagmatique, être manipulé, modifié, dérivé ou combiné, etc. Cela rappelle également aux apprenants qu'ils doivent à la fois s'appuyer sur la proximité des deux langues, mais également s'en défaire lors des moments opportuns - comme dans le cas des collocations verbales spécifiques. Ainsi, l'exercice de dérivation, où les apprenants doivent trouver des verbes ayant comme radical *mettre*, se situe sur l'axe lexico-paradigmatique au même titre que l'exercice suivant sur les homonymes, où les apprenants doivent choisir la bonne forme graphique de la forme phonique *mettre*. Les objectifs étant de familiariser les apprenants avec la dérivation verbale et la phonie-graphie tout en leur permettant de développer des stratégies d'apprentissage propres au lexique.

Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas eu de retour ou d'évaluation sommative du potentiel lexique acquis puisque cette séquence s'inscrit principalement dans une optique de compréhension de la langue et de son lexique. Lors de cette dernière séance de FLE, les apprenants ont posé un ensemble de questions qui les ont amenés a fortiori à une réflexion personnelle tout au long de la séquence.

Ceci étant dit, la séquence a été réalisée à la dernière séance de cours afin de respecter le curriculum instauré par le Celin-UFPR et la charge de travail de mes apprenants, la majorité étant étudiants.

### **3. Prolongements et ouvertures envisageables**

#### **3.1. Amélioration de la séquence et création de modules lexicaux**

- Durée de la séquence : De façon générale, le temps alloué à cette séquence fut trop court et cela a empêché un accompagnement efficace des apprenants lors de la phase d'approfondissement avec les exercices plus spécifiques de réemploi. Cette séquence doit être envisagée sur quatre séances de 50 minutes, soit deux séances de 1h40, pour les apprenants puissent manier plus naturellement l'ensemble des concepts et des tournures linguistiques.

- Choix des documents iconographiques déclencheurs : Le choix de ces images suppose un bon guidage de la part de l'enseignant pour accéder au sens voulu, car elles ne sont pas forcément parlantes de prime abord. Un remaniement de ces images, et/ou accompagnées de charades (rébus ou devinettes), est envisageable en fonction du degré d'imagination et de réactivité de la classe concernée.

- Précisions : Les questions de compréhension générale ne sont pas indiquées dans la séquence, mais trouvent très bien leur place entre la première écoute et le moment où l'enseignant distribue la transcription aux apprenants.

- Activités présentées et modules lexicaux : Les exercices présentés sont majoritairement axés sur l'axe paradigmatique du lexique. C'est pourquoi, dans une optique d'exploitation du potentiel linguistique des apprenants, il est nécessaire de faire apparaître au fur et à mesure du PEA les nuances lexicales, tel que le caractère phraséologique d'un mot, dans un entourage lexical et grammatical précis pour parvenir à les fixer. Pour se faire, afin de travailler principalement la forme (tout en ayant en tête l'importance sémantique des combinaisons phraséologiques) et de laisser une trace mémorielle des structures étudiées, il peut être judicieux de réaliser un exercice lacunaire contextualisé sur la combinatoire où l'apprenant devrait trouver les prépositions manquantes qui viennent après le verbe *mettre*. Ainsi, grâce à l'axe syntagmatique du lexique, les apprenants peuvent concevoir et découvrir les disparités sémantiques exprimées par le verbe *mettre*, dans sa construction par exemple, et a fortiori être amenés à prendre conscience de toutes les collocations existantes autour du verbe *mettre*. Par exemple : mettre + préposition (à, dans, en, sous, sur, etc.), mettre +

substantif, etc. Il pourrait être prenant de réaliser une grille de classement à faire construire et manipuler par les apprenants. Plus leur niveau en langue est élevé et plus la grille devient précise à tendance exhaustive.

Ces exercices pourraient donc faire partie d'une suite de séquences axées sur la compétence phraséologique et plus particulièrement pour les constructions verbales complexes avec les verbes à haute fréquence.

J'ai étudié dans ce travail quelques-unes des collocations verbales autour du verbe *mettre* qui me paraissaient pertinentes dans le cadre d'un cours de FLE général adressé à un public non captif lusophone brésilien. Pour cela, j'ai formulé quelques hypothèses quant aux difficultés potentielles de ces phrasèmes (cf. *supra*). Malheureusement, elles n'ont pas pu être testées quantitativement et statistiquement par le biais d'une analyse suffisante concernant les productions des apprenants, ces dernières étant évidemment trop peu nombreuses. En outre, les résultats obtenus concernent uniquement un groupe de lusophones brésiliens en situation didactique guidée et dans un cadre institutionnel où le français est l'objet d'étude. Néanmoins, je pense sincèrement que cette séquence peut être refaçonée pour personnifier les approches lexicales pour le public concerné.

### ***3.2. Développement de la compétence phraséologique en contexte lusophone brésilien***

Bolly (2007 : 45) fait une ébauche de la notion de compétence « phraséologique » dans son article et émet l'hypothèse que « le niveau d'interlangue des apprenants aurait une influence sur la fréquence des erreurs portant sur les S(S)F [séquence (semi) figée]. Plus précisément, la fréquence décroissante d'erreurs portant sur les S(S)F irait de pair avec le niveau d'acquisition grandissant des apprenants ». Elle conclut qu'il existe une progression certaine vers cette compétence et vers une compétence de production de ces éléments phraséologiques. Son étude concerne des apprenants anglophones de niveau avancés en FLE. Cependant, il a été prouvé statistiquement que cette compétence phraséologique existe bel et bien dans ce cas. Dès lors, il est tout à fait concevable de pouvoir l'adapter à un milieu romanophone.

## CONCLUSION

Ce travail modeste montre la nécessité qu'il existe d'enseigner la phraséologie en cours de français langue étrangère. C'est d'ailleurs peut-être plus difficile en contexte proche où les langues (L1 et L2) sont considérées comme sœurs, car les stratégies déployées par les apprenants sont différentes de celles utilisées par les apprenants dont la L1 est considérée comme lointaine par rapport à la L2 (absence de ressemblance, absence d'association donc développement de stratégies variées pour la réception et la restitution).

Dans les manuels de FLE, on note un effort pour introduire la phraséologie. C'est le cas dans *Alter Ego+ A2* où l'on perçoit quelques bribes dans certains encadrés. Il s'agit principalement de collocations, et parmi elles, nous avons tendance à dire qu'il y a une majorité de collocations nominales en comparaison avec les collocations verbales. Quant aux expressions idiomatiques figées, elles apparaissent ponctuellement sous forme de *carnet* (cf. carnet 7, pp.138-139, du manuel *Alter Ego+ A2*), comme si les auteurs ne savaient pas où les mettre.<sup>49</sup> D'un point de vue lexical, nous pensons qu'il est donc très important, dans notre contexte hétéroglotte et lusophone, d'axer l'enseignement du lexique sur les divergences et les expressions figées ou semi-figées ; et ce, après avoir, bien évidemment, sensibilisé les apprenants à la proximité des langues en question dans un travail de « lexicographie pédagogique » (Binon et *al.*, 2005).

En effet, le développement des recherches linguistiques axées sur l'enseignement des collocations nous confronte à de nouvelles avancées pédagogiques concernant les unités phraséologiques. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la notion de compétence phraséologique fait son apparition depuis quelques années et témoigne de l'ampleur du phénomène au sein de la didactique des langues. Ainsi, il pourrait être avantageux, dans une optique d'approfondissement de l'enseignement du FLE en contexte roman, d'accroître les ressources d'enseignement grammatico-lexicales afin de faciliter et de consolider les aspects idiomatiques propres au français par l'intermédiaire d'un

---

<sup>49</sup> Il s'agit d'une simple constatation, car c'est loin d'être évident. Nous remercions vivement les auteurs de manuels qui prennent de leur temps pour créer, produire, agencer et actualiser des supports pour l'enseignement du français langue étrangère.



travail ciblé sur la compétence phraséologique propre aux locuteurs romans. C'est pourquoi, Cavalla nous suggère de retenir que :

« l'acquisition d'un mot se fait à l'aide des éléments qui l'entourent [...] [et qu'] un élément lexical c'est mémoriser deux types d'informations : le sens et la forme. Ceci peut paraître banal. Toutefois, l'absence de l'un (la forme des collocations) ou de l'autre (le sens des figements que finalement l'apprenant doit deviner) voire des deux dans les manuels d'enseignement du FLE est un défaut auquel il faudra remédier dans un avenir proche. » (Cavalla, 2016 : 68)

Dès lors, c'est ce que j'ai tenté de faire en mettant en place une séquence phraséologique autour du verbe *mettre*. Effectivement, la mise en œuvre de cette séquence, par le biais d'une entrée lexicale spécifique, a permis de tester brièvement une manière d'enseigner cet objet d'étude et de commencer un début de conscientisation auprès du public concerné d'apprenants lusophones. Les activités proposées découlent donc d'un choix personnel dont les intentions étaient de :

- faire prendre conscience aux apprenants des différences entre langues romanes par l'intermédiaire des phénomènes phraséologiques

- développer la conscientisation de ces phénomènes et de la place qu'ils détiennent dans le discours ainsi que du rôle de la mémorisation dans une optique linguistique et pédagogique

« Selon notre hypothèse, il est nécessaire qu'une expression figée soit mémorisée. Nous avons postulé que l'*expression figée* est une catégorie cognitive, qui existe dans la mémoire des locuteurs d'une langue. Cela explique pourquoi de nombreux linguistes évoquent l'« intuition » en parlant de figement. » (Svensson, 2004 : 139)

- mettre en relief la possibilité ou l'impossibilité de remplacer des unités phraséologiques par des synonymes, soit le phénomène de concurrence, par le raisonnement et la manipulation



- enrichir et approfondir les connaissances lexicales des apprenants à partir du verbe *mettre* et de ses locutions avec quelques collocations et quelques expressions idiomatiques

En conséquence, nous pourrions nous interroger sur la façon d'intégrer cette composante phraséologique dans l'enseignement du FLE, dans la pratique enseignante et dans les manuels de FLE de manière générale : Est-ce pertinent de faire de cette thématique la matière d'une séquence ou bien est-il préférable de l'intégrer progressivement et quotidiennement dans les cours au même titre qu'une autre compétence ? « Puisqu'un élément phraséologique est simultanément une association lexicale, une combinatoire syntaxique spécifique et un sens particulier, alors il faut tenir compte des trois entrées dans l'enseignement. Le sens serait prioritaire sur la forme qui reste primordiale en français. » (Cavalla, 2016 : 66).

À partir de là, il faudrait s'interroger sur la manière dont l'enseignement de cette compétence pourrait être adaptée sur le long terme à un public lusophone brésilien afin de focaliser l'enseignement sur leurs besoins réels « phraséologiques » traités très partiellement et de manière introductive dans ce présent travail.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bartsch S. (2004). Structural and functional properties of collocations, dans *English: A corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence*, Tübingen: Narr.
- Benson M. (1985). Collocations and idioms, dans Ilson-Robert, *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon, 61-68.
- Berthet A. & al. (2012). *Alter Ego+A2*. Paris : Hachette FLE, 224 p. EAN: 9782011558121
- Binon J., Verlinde S. et Selva T. (2005). *Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE*. Travaux en linguistique appliquée, 215-232.
- Bolly C. (2007). La notion de compétence « phraséologique » : Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés, dans González Rey I., *Les expressions figées en didactique de langues étrangères*. Cortil-Wodon : E.M.E., Belgique, 33-51.
- Calaque E. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire : hypothèses de travail et propositions didactiques, dans Calaque E. et Grossman F. *Enseignement/Apprentissage du lexique*. Lidil 21/2000. Université Stendhal (UGA), 188 p.
- Catena À. et Corral A. (2016). *La phraséologie en classe de FLE : Structure interne du sens lexical et emploi des locutions*. Université Autonome de Barcelone, Espagne.
- Cavalla C. (2006). « Lexique et représentation des sentiments », dans Louis V., Augé N. et Belu I. *Former les professeurs de langues à l'interculturel, à la rencontre de différents publics*. Cortil-Wodon : E.M.E., Belgique, 185-198. <Hal-00394207>
- Cavalla C. (2009). *La phraséologie en classe de FLE*. Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), en Ligne. <Hal-00699916>
- Cavalla C. (2016). *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE*. Education. Université Grenoble Alpes. <Tel-01468588>
- Cavalla C., Sorba J. (2017). « Prendre un bain, des risques ou la fuite : étude diachronique du figement », dans Grossmann F., Mejri S., Sfar I. *Phraséologie : Sémantique, Syntaxe, Discours*. Honoré Champion, 187-201.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier.

- Cowie A. (ed.) (2001). *Phraseology: theory, analysis, and applications*. New-York : Oxford University Press.
- Craddock P. et Guerrien A. (1998). Apprendre, dans Roulin J.-L. (coord) *La Psychologie Cognitive*. Paris, Bréal, 206-67.
- Cruse D.A. (1986). *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuq J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : CLE International/Asdifle.
- Curat H. (1984). La relation privilégiée entre l'agent et l'objet dans les locutions verbales, dans Stefano G. (dir.) *Moyen Français*, ITA, n°s 14-15, 28-55.
- Dumarest D. et Morsel M.-H. (2017). *Les Mots : Origine, Formation, Sens*. Grenoble : PUG FLE, 256 p.
- Ferreira G. L. (à paraître). *Política Linguística: Historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo*. Mémoire de Master recherche. Curitiba : UFPR, Brésil.
- Firth J.-R. (1957a). *Modes of Meaning*. Papers in Linguistics, 1934-1951, 190-215.
- Fontenelle T. (1994). What on earth are collocations?, *English today: the international review of the English language*. Cambridge, England, oct 40, 42-48.
- Galisson R. (1984). *Les expressions imagées*. Paris : CLE International, 64 p.
- Galisson R. (1995). Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... *Études de Linguistique Appliquée*, Revue de Didactologie des langues-cultures, n° 97, 5-14.
- González-Rey I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : PUM, 268 p.
- González-Rey I. (2008). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : EME. 217 p.
- Granger S. et Paquot M. (2008). Disentangling the phraseological web, dans Granger S. et Meunier F. *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gross G. (1996). *Les expressions figées en français ; noms composés et autres locutions*. Éditions Ophrys : Paris.
- Halliday M.A.K. et Hasan R. (1976). *Coherence in English*, London: Longman.
- Heinz M. (1993). *Les locutions figurées dans le « Petit Robert ». Description critique de leur traitement et propositions de normalisation*. Lexicographica, 49, Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen : Narr.

Kihlstedt M. (2005). Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français, dans Grossman F., Paveau M.-A. et Petit G. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, 85-105.

Klein J. (2007). "Figement", un concept aussi essentiel que fluent. Réflexions à travers la synchronie et la diatopie, dans Häcki Buhofer A. et Burger H. (éds), *Phraseology in Motion II. Theorie und Anwendung*. Hohengehren, Schneider Verlag, 75-84.

Klein J. et Lamiroy B. (2016). *Le figement : Unité et diversité : Collocations, expressions figées, phrases situationnelles, proverbes*. 148. 15-20.

Krashen S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

Lamiroy B. et Klein J. (2005). Le vrai problème du figement est le semi-figement, *LINX*, 53, 135-154.

Laufer B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. *AILE*, 3, 97-113. [revues.org, disponible en ligne : http://aile.revues.org/4895](http://aile.revues.org/4895)

Lemeunier V. (2005). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. Disponible en ligne : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>

Lewis M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, Hove: Language Teaching Publications Ltp, 245 p. 1-899396-11-X.

Martin R. (1997). Sur les facteurs du figement lexical, dans Martins-Baltar M. (éd.), *La locution entre langue et usages*, Fontenay-Saint-Cloud : ENS Éditions, 291-307.

Mejri S. (1997). *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Linguistique. Tunis : Université de Tunis I, faculté des lettres. 632 p.

Mel'čuk I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, *Étude de Linguistique Appliquée*, 92, 82-113.

Mel'čuk I. (2003). Collocations dans le dictionnaire, dans Th. Szende (Réd.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*. Paris : Honoré Champion, 41-61.

Mel'čuk I. (2011). Phrasèmes dans le dictionnaire, dans Anscombe J.-C. et Mejri S., *Le Figement Linguistique : La Parole Entravée*. Paris : Honoré Champion, 41-61.

Mel'čuk I., Clas A., et Polguère A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Éditions Duculot, Universités francophones (AUPELF-UREF)

Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Nisubire P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques*. Didactique. Cortil-Wodon : E.M.E., Belgique.

Nunberg G., Sag I. et Wasow T. (1994). Idioms. *Language*, 70, n°3, 491-538.

Pausé M.-S. (2017). *Structure lexico-syntaxique des locutions du français et incidence sur la combinatoire*. Linguistique. Université de Lorraine.

Peytard J. et Genouvrier É., (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse, 285 p.

Picanço D. (2006). *Discurso, lingüística e História: diálogos entre a lingüística e a teoria da história através da análise do discurso*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 2006.

Polguère A. (2000). Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique, dans Calaque E. et Grossman F. *Enseignement/Apprentissage du lexique*. Lidil 21/2000. Université Stendhal (UGA), 188 p.

Riegel M. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France.

Robert J.-M. (2009). *Manières d'apprendre - Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE - Collection F, 160 p.

Schapira C. (1999). *Les Stéréotypes en français*. Proverbes et autres formules. Paris : Ophrys.

Schmid A. (1992). *Mettre à toutes les sauces. Analyse sémantico-syntaxique des lexies complexes à base mettre*. Klincksieck, 179 p.

Sinclair J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Svensson M. H. (2004). *Critères de figement : L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå : Umea Universitet.

Talmy L. (1985). Lexicalisation Patterns: Semantic Structure in Lexical Form, dans Shopen T. *Language Typology and Syntactic Description*, 3, Grammatical Categories and the Lexicon, Cambridge University Press. 51-147.

Tamba I. (2011). Sens figé : idiomes et proverbes, dans Anscombre J.-C. et Mejri S., *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris : Champion, 109-126.

Tréville M.-C., Duquette L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE, 191 p.

Tutin A. et Grossmann F. (2002). *Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif*. Revue Française de Linguistique Appliquée, VII, 7-25.

Williams G. (2003). Les collocations et l'école contextualiste, dans Grossmann F. et Tutin A. (éds), *Les collocations : analyse et traitement, Travaux et recherches en linguistique appliquée*, Amsterdam : de Werelt, 33-44.

## Annexe 1

### Exemple : Tableaux des réformes linguistiques sur la période 1822-1925

Les tableaux sont extraits de la recherche historiographique de FERREIRA (à paraître) et présentent le nombre d'années d'étude pour chaque langue ainsi que leur caractère obligatoire, optionnel (Op) ou facultatif (F) en fonction des réformes mises en place par les pouvoirs politiques.

TABELA 1 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM ANOS NO IMPÉRIO

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1879	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F

FONTE: Adaptada de CHAGAS (1967).  
LEGENDA: F = Facultativo.

Tableau 1 : Étude des langues étrangères en années d'étude pendant l'Empire

TABELA 3 – ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM HORAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

ANOS	REFORMAS	POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamin Constant	12	8	20	12	11Op	11Op	-	23
1892	Fernando Lôbo	15	14	29	16	16	15	-	47
1900	Epitácio Pessoa	10	8	18	12	10	10	-	32
1911	Rivadavia Corrêa	10	3	13	9	10Op	10Op	-	19
1915	Carlos Maximiliano	10	-	10	10	10Op	10Op	-	20
1925	João Luiz Alves-Rocha Vaz	12	-	12	9	8Op	8Op	2F	17+2F

FONTE: Adaptada de CHAGAS (1967).  
LEGENDA: F = facultativo; Op = opção.

Tableau 2 : Étude des langues étrangères en heures pendant la Première République



## Annexe 2

### Tableaux récapitulatifs des stratégies d'apprentissage extraits de Trévillat et al. (1996)

■ **Les stratégies mnémoniques** (liées à l'entreposage et au rappel de l'information)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. création de liens mentaux	1. regroupement	– ex. : par similarité conceptuelle : <i>chaud-froid</i> – ex. : par opposition : <i>grand-petit</i>
	2. association / élaboration	– association de la forme sonore ou graphique du mot de L2 et de mots de L1 : <i>library, librairie</i> – choix d'un contexte facilitant la mémorisation : construction d'une histoire à l'aide d'une série de mots liés à un domaine donné
B. utilisation d'images ou de sons	1. utilisation de l'imagerie	– association d'un mot avec son image mentale
	2. utilisation des chevauchements sémantiques ou des liens entre les mots	– ex. : recherche du lien entre les mots suivants : <i>electron, vote, suifrage, scrutin</i>
	3. utilisation de mots clés	– rapprochement de la forme sonore du mot de L2 et d'un mot d'une autre langue et association avec une image mentale : <i>"potage" en L2 associé à "pot" en L1 et à "pot de fleur"</i>
C. révision efficace de la nouvelle information	4. représentation des sons en mémoire	– ex. : par la rime.
	1. révision structurée	– révision du vocabulaire à intervalles réguliers : toutes les 15 minutes, après une heure, après 3 heures, 1, 2 ou 3 jours plus tard, etc.
D. utilisation des modes kinésiques ou tactiles	1. association des mots avec une sensation ou une expression physique	– gestes pour mimer des ordres – association des mots avec des sensations
	2. utilisation de techniques mécaniques	– ex. : fiche sur laquelle le mot est inscrit d'un côté et la définition de l'autre côté

■ **Les stratégies cognitives** (liées à la manipulation et à la transformation de l'information)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. pratique	1. répétition	– répétition silencieuse à partir de modèles émanant de locuteurs natifs – transcriptions successives du même mot – perception des sons : prononciation, intonation
	2. pratique systématique des sons et des graphèmes	– enregistrement d'un mot et comparaison phonologique avec le modèle – copie de mots pour les comparer à leurs congénères en L1 – emploi de l'imagerie visuelle pour mémoriser
	3. reconnaissance et emploi de formules stéréotypées et de certaines structures utiles	– production facilitée par l'emploi de formules toutes faites : <i>"tant pis", "à bientôt", "je ne sais pas si...", "je pense que..."</i>
	4. recombinaison	– reconstruction d'un énoncé significatif en réorganisant les éléments connus – emploi d'expressions connues dans une histoire inventée – référence par procédés anaphoriques
	5. pratique naturelle	– échanges réels en L2
B. réception et envoi de messages	1. recherche rapide de l'information	– balayage du texte : recherche de l'information spécifique, comme le prix, le nom, le lieu, etc.
	2. utilisation de matériel d'appoint	– ex. : dictionnaire, grammaire, encyclopédie, carte, plan
C. analyse et raisonnement	1. raisonnement déductif	– élaboration d'hypothèses de signification à partir de règles connues
	2. analyse de nouveaux éléments	– découpage d'un mot en composantes significatives : racine et affixes
	3. analyse contrastive	– analyse de certains éléments de la L2 (sons, mots) et comparaison avec la L1 ou une autre langue connue. ex. : les congénères
	4. traduction	– emploi de la L1 comme base de compréhension et de production
	5. transfert	– utilisation des connaissances antérieures pour faciliter l'intégration d'éléments concrets en L2
D. structuration de l'apport langagier et de la production	1. prise de notes	– recours à des énumérations, des diagrammes, des tableaux, etc., pour améliorer la compréhension
	2. mise en évidence des éléments importants	– emploi de lettres majuscules, de soulignement, de caractères gras, etc.



■ **Les stratégies compensatoires** (liées aux techniques permettant d'être « fonctionnel » malgré des carences langagières)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. devinement avec discernement	1. utilisation des indices contextuels linguistiques : internes et externes	– utilisation des indices internes du mot (les racines, les affixes, les congénères) – utilisation des indices externes du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples)
	2. utilisation des indices contextuels extralinguistiques	– utilisation de gestes, d'objets, d'images, d'intonations, de bruits, etc.
B. compensation des carences en production orale et écrite	1. recours à la langue maternelle	– ex. : « Je veux un "knife" »
	2. demande d'aide	– exemples d'hésitation et de demande d'aide : « Je l'ai... ? (prise) », « f... ? » (fauteuil), – exemple de demande explicite d'aide : « Comment dit-on "staple" en français ? »
	3. recours au mime et à la gestuelle	– simulation d'une action – évocation d'un objet
	4. évitement de la communication (partiellement ou entièrement)	– réponse non verbale
	5. choix du sujet	– utilisation du vocabulaire connu
	6. simplification du message	– emploi de mots généralisants ou d'exemples
	7. invention de mots	– ex. : <i>switcheur</i> , <i>bibelotière</i>
	8. utilisation de synonymes, de périphrases ou de circonlocutions	– ex. de périphrase : "les garçons et les filles" pour "les enfants" – ex. de circonlocution : un "labouret" devient un "siège sans dossier"

■ **Les stratégies métacognitives** (liées à la coordination du processus d'apprentissage)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. centration de l'apprentissage	1. révision des nouveaux éléments afin de les rendre compréhensibles	– il s'agit de lier les nouveaux éléments à ce qui est déjà connu en faisant appel, par exemple, au vocabulaire du domaine concerné, aux règles grammaticales, etc.
	2. observation d'aspects spécifiques de la langue	il s'agit de : – se concentrer sur la tâche (rédaction d'une lettre par exemple) ; – exercer une attention sélective et noter des détails particuliers (les actes de parole, la prononciation, etc.).
	3. production différée après une période d'écoute	– il s'agit de favoriser une période silencieuse avant la production
B. organisation et planification de l'apprentissage	1. recherche sur le fonctionnement de la langue	il s'agit de : – lire sur le sujet ; – discuter des problèmes d'apprentissage en classe
	2. choix des conditions optimales d'apprentissage	il s'agit : – d'organiser son temps et son environnement, de tenir son journal d'apprentissage, etc.
	3. détermination d'objectifs d'apprentissage à court et à moyen terme	exemples de résolutions : – regarder la télévision en L2 tous les jours et lire un livre par semaine ; – s'inscrire à un club social réunissant des locuteurs de L2
	4. identification du but de la tâche à effectuer	– il peut s'agir d'une tâche de compréhension auditive, de compréhension de l'écrit, d'expression orale ou d'expression écrite
	5. planification des éléments nécessaires à l'exécution d'une tâche dans une situation donnée	il s'agit de : – décrire la tâche ou la situation ; – déterminer les exigences préalables ; – vérifier ses propres ressources ; – sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche
	6. recherche d'occasions d'utiliser la langue	– exemples d'occasions : voir des films, visiter le pays d'origine de la L2.
C. évaluation de la performance dans l'apprentissage	1. auto-correction	– il s'agit d'identifier ses erreurs de compréhension et de production, et de tenter de les éliminer
	2. auto-évaluation	– il s'agit de constater son progrès en comparant, par exemple, son niveau actuel de compréhension à un niveau antérieur

■ **Les stratégies affectives** (liées aux émotions, aux attitudes et aux motivations)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. réduction de l'anxiété	1. utilisation de techniques telles que la relaxation et la méditation	– il s'agit de se préparer à effectuer une tâche en L2 (se préparer à faire un exposé en L2, par exemple)
	2. utilisation de la musique	– il s'agit de contrer la nervosité
	3. utilisation du rire	– il s'agit de participer à des jeux de rôle
B. pratique de l'auto-encouragement	1. recours à la pensée positive	– il s'agit de s'encourager ou de se récompenser
	2. prise de risques calculés	– il s'agit d'admettre la possibilité de faire des erreurs
	3. octroi d'auto-récompenses	– il s'agit de regarder ses émissions de télévision préférées
C. considération de ses émotions, attitudes et motivations	1. écoute de ses propres réactions	– il s'agit de mieux se connaître et se contrôler
	2. utilisation d'une liste de contrôle	– il s'agit d'identifier ses émotions et ses attitudes face à la L2
	3. tenue régulière d'un journal	– il s'agit d'évaluer les stratégies efficaces et moins efficaces
	4. discussion de ses émotions	– il s'agit de faire part, à son professeur ou à ses pairs, de ses difficultés d'apprentissage de la L2

■ **Les stratégies sociales** (liées au comportement face à autrui)

Catégorie	Sous-catégorie	Définition/exemple
A. formulation de questions	1. demande de clarification ou de vérification	– exemples : <i>voulez-vous répéter, je m'excuse mais je ne comprends pas, qu'est-ce que ça signifie ?</i>
	2. sollicitation de correction	– (plus utile en production orale et écrite qu'en compréhension).
B. coopération avec les autres	1. coopération avec les pairs	– Il s'agit d'interagir avec ses pairs dans une activité de simulation, jeux de rôle, résolution de problème, etc.
	2. coopération avec des apprenants plus avancés	– Il s'agit de poser des questions et de faire de l'écoute active.
C. développement de l'empathie avec des membres de la communauté étrangère	1. élaboration d'une compréhension culturelle	– Il s'agit, par exemple, de participer à des discussions en classe sur les différences entre la culture de la L1 et celle de la L2.
	2. éveil aux idées et aux sentiments des autres	– Il s'agit de développer une meilleure compréhension des messages transmis par les autres, de leur façon de vivre, etc.

**Annexe 3**  
**Relevé non exhaustif des collocations verbales d'Alter Ego+ A2**

Collocation verbale	Traduction en portugais	Leçon	Emplacement
(re)monter sur les planches de	subir ao palco de	D7L1	Texte
adresser sa candidature	endereço a sua candidatura	D2L2	Texte
aller plus loin	ir mais longe	Vers le DELF	Texte
avoir besoin de	precisar de	D1L1	Texte
avoir de la chance/manquer de chance	ter sorte/falatar (não ter) sorte	D4L3	Aide-mémoire
avoir droit à	ter direito a	D3L1	Aide-mémoire
avoir lieu	ter lugar/acontecer	S'exercer 4	Consigne
avoir plusieurs casquettes	ter muitos bonés	Carnet 7	Exercice
avoir plusieurs cordes à son arc	ter outra carta na manga (litt. avoir une carte à jouer dans la manche)	Carnet 7	Exercice
avoir pour objectif de	ter como objetivo	D6L2	Aide-mémoire
avoir pour vocation de	ter por vocação	D6L2	Aide-mémoire
avoir un chat dans la gorge	estar com um sapo na garganta (litt. avoir une grenouille dans la gorge)	Carnet 7	Exercice
avoir un impact sur	ter um impacto sobre	Carnet 8	Texte
avoir une fièvre de cheval	ter uma febre tremenda/"do caramba" (absence d'exp./litt. avoir une énorme fièvre)	Carnet 7	Exercice
capter l'esprit	captar o espírito de	D6L3	Texte
chercher une aiguille dans une botte (meule) de foin	procurar uma agulha num palheiro	Carnet 7	Exercice
coller au cul	colar nos calcanhares de	Carnet 3	Chanson
commettre un impair	cometer um lapso/erro	D3L2	Texte
commettre un vol	roubar/furtar	D4L3	Point Langue

consacrer une année	dedicar um ano	D6L2	Point Langue
couper les cheveux en quatre	procurar pelo em casca de ovo	Carnet 7	Exercice
croiser quelqu'un	cruzar com alguém* (de repente na rua)	D1L3	Consigne
décrocher la lune	"conquistar a lua" ou prometer céus e terras (litt. promettre cieus et terres)	Carnet 7	Exercice
décrocher un stage	conseguir um estágio	D2L1	Texte
demander un autographe	pedir um autógrafo	S'exercer 7	Exercice
déposer une annonce	colocar um anúncio	Vers le DELF	Texte
déposer une plainte	fazer uma reclamação	D4L3	Point Langue
dévoré un livre	devorar um livro	Carnet 7	Exercice
donner des bises	dar beijos na bochecha	Carnet 3	Chanson
donner des conseils	dar conselhos	Dossier 2	Objectifs du dossier
donner des conseils	dar conselhos	D2L3	Acte de parole
donner ses impressions/son avis	falar da sua impressão/dar a sua opinião	D1L2	Consigne
donner son opinion	dar a sua opinião	Dossier 4	Acte de parole
donner un regard sur	dar um olhada em	D3L1	Texte
dresser la liste	elaborar/fazer uma lista	Carnet 8	Texte
échanger des opinions	trocar ideias/opiniões	D4L2	Point Langue
écrire un article	escrever um artigo	D4L1	Point Langue
en avoir marre	não suportar algo/alguem	D1L1	Texte
encadrer les équipes	gerenciar uma equipe	D6L2	Point Langue
enregistrer une plainte	registrar uma queixa	D4L3	Point Langue
entrer en contact	entrar em contacto com	S'exercer 2	Exercice
être au service de	estar a serviço de	Vers le DELF	Exercice
être complices	ser cúmplice de algo/alguém	D1L1	Aide-mémoire
être membre	se membro de	D5L2	Aide-mémoire
éveiller les consciences	despertar as consciências	D8L1	Point Langue
évoquer des changements	evocar mudanças	Dossier 1	Objectifs du dossier
exercer un métier	exercer uma profissão	D7L2	Point Langue



exprimer la nécessité	expressar a necessidade de	D2L3	Point Langue
exprimer son ressenti	expressar seu sentimento	D3L2	Aide-mémoire
faire attention	prestar atenção em	D2L3	Point Langue
faire connaissance	conhecer alguém	D1L3	Consigne
faire de la peine	dar pena	Vers le DELF	Texte
faire des relances	fazer cobranças/cobrar	D2L3	Texte
faire des rencontres	ter encontros	D1L2	Doc. iconographique
faire le pont	emendar com o feriado (litt. modifier/réparer le jour férié)	Carnet 7	Exercice
faire part	fazer parte de	S'exercer 1	Exercice
faire preuve de	demonstrar	S'exercer 3	Exercice
faire preuve de	demonstrar	D3L1	Aide-mémoire
faire un témoignage	fazer um depoimento	D4L3	Point Langue
faire une confiance	fazer uma confiança	D1L1	Aide-mémoire
faire une randonnée	fazer uma caminhada	D5L3	Texte
faire une réservation	fazer uma reserva	D5L3	Acte de parole
gagner sa vie	ganhar a vida	D7L1	Texte
gagner/remporter/obtenir un prix	ganhar um prêmio/obter um preço	D5L1	Aide-mémoire
garder un souvenir	guardar uma lembrança	Carnet 8	Texte
grimper dans les (aux) arbres	escalar árvores	D5L3	Texte
interpeller/sensibiliser le public	sensibilizar o público	D8L1	Consigne
laisser libre cours à	deixar	D6L3	Texte
laisser ses coordonnées	deixar os seus dados	Vers le DELF	Exercice
laisser un mot	deixar uma palavra	S'exercer 1	Exercice
lancer une campagne	lançar uma campanha	D3L2	Consigne
lever le nez	manifestar uma superioridade	D4L1	Texte
mener une réflexion	reflectir/proceder a uma reflexão	Vers le DELF	Texte
<b>mettre dans l'ordre</b>	colocar na ordem	D1L3	Consigne
<b>mettre en avant</b>	destacar	D8L3	Texte

<b>mettre en garde</b>	advertir	D2L3	Acte de parole
<b>mettre en garde</b>	advertir	Dossier 2	Objectifs du dossier
<b>mettre en garde</b>	advertir	D8L3	Consigne
<b>mettre en lumière</b>	realçar/evidenciar algo	D7L2	Texte
<b>mettre en place</b>	colocar no lugar	D1L2	Point Culture
<b>mettre en place</b>	colocar no lugar	Vers le DELF	Texte
<b>mettre en relation</b>	relacionar	D2L3	Point Culture
<b>mettre en valeur</b>	valorizar	Carnet 5	Texte
obtenir un poste	obter uma cargo/uma posição	D2L2	Consigne
organiser une manifestation	organizar uma manifestação	Carnet 5	Consigne
ouvrir une enquête	começar uma enquête	D4L3	Texte
partager des choses	compartilhar algumas coisas	D1L1	Texte
partager son expérience	compartilhar a sua experiência	D3L2	Texte
partager un verre/un dîner	"tomar uma com alguém"/jantar juntos	D1L2	Texte
participer à un forum	participar de um forum	D3L2	Texte
partir à l'étranger	ir para o exterior/estrangeiro	D2L1	Texte
partir en courant	sair correndo	S'exercer 4	Exercice
passer du coq à l'âne	passar de pato pra ganço ou passar de pau para cavaco (litt. passer du canard à l'oie ou passer du bois au copeau)	Carnet 7	Exercice
passer un (bon) moment	passar um bom momento	Vers le DELF	Texte
passer un entretien	passar por uma entrevista	D2L3	Consigne
payer la cotisation	pagar a contribuição	D5L2	Aide-mémoire
perdre son regard	perder o seu olhar	Carnet 1	Littérature
porter chance	ter sorte em	D4L3	Aide-mémoire
porter malheur	ter azar em	D4L3	Aide-mémoire
porter un regard	olhar	D4L2	Point Langue
poser des conditions	aplicar/impôr condições	D8L2	Consigne
poster un commentaire/un billet	postar um comentário	D4L1	Point Langue

prendre au pied de la lettre	...rigorosamente/escrupulosamente/literalmente...	Carnet 7	Exercice
prendre congé	despedir-se	D2L2	Consigne
prendre connaissance	tomar conhecimento	D8L1	Point Culture
prendre conscience de	perder a consciência de	Vers le DELF	Exercice
prendre du recul	distanciar-se	D3L1	Texte
prendre la fuite	desaparecer/fugir	D4L3	Texte
prendre la route	iniciar a viagem	D6L3	Texte
prendre l'apéro	tomar um aperitivo	D1L2	Doc. iconographique
prendre position	posicionar-se	D8L1	Acte de parole
prendre rendez-vous	marcar um encontro	Vers le DELF	Consigne
prendre son temps	demorar/perder o seu tempo	D2L3	Doc. iconographique
prendre une claque	ficar chocado	D7L1	Texte
rapporter des paroles	recordar as palavras de	Dossier 1	Objectifs du dossier
rapporter un fait	indicar/expor factos	Dossier 4	Acte de parole
réaliser un hommage	fazer uma homenagem	Dossier 1	Objectifs du dossier
réceptionner les colis	receber encomendas	D1L2	Texte
rechercher un article	pesquisar um artigo	D4L2	Doc. iconographique
rechercher un emploi	procurar um emprego	Dossier 2	Objectifs du dossier
rejoindre une communauté	entrar em uma comunidade	D3L2	Texte
relever les définitions	achar as definições	D1L1	Consigne
rencontrer le succès	ter sucesso	Carnet 1	Texte
rencontrer qn	encontrar alguém	S'exercer 7	Exercice
rendre compte de	dar-se conta de	Dossier 4	Acte de parole
rendre des services	prestar serviços	D1L2	Point Langue
rendre hommage	homenagear	D1L1	Doc. iconographique
rendre hommage	homenagear	D1L1	Texte
rendre service	prestar serviço	Vers le DELF	Exercice
rendre un hommage	homenagear	Vers le DELF	Exercice
ressentir une appréhension	sentir uma apreensão/ter receio de	D3L2	Aide-mémoire

sauter sur qn	saltar sobre alguém	D4L3	Texte
se (re)mettre à	se colocar em	D5L2	Texte
se sentir bien avec	se sentir bem com	D1L1	Aide-mémoire
s'entendre bien	se entender bem	D1L1	Aide-mémoire
solliciter un entretien	solicitar uma entrevista	D2L2	Consigne
tendre la main à qn	estender a mão a alguém	D6L1	Point Langue
tenir bon	resistir/aguentar	S'exercer 7	Exercice
tirer à sa fin	chegar ao seu termo	Carnet 3	Chanson
tisser un lien	construir um link/estabelecer uma ligação	D5L2	Point Culture
tomber dans l'oubli	cair no esquecimento	D5L1	Texte
tomber en panne	deixar de funcionar/falhar	S'exercer 8	Exercice
toucher du bois	bater na madeira	Carnet 4	Texte
travailler dans un boîte	trabalhar em um cubículo	D2L1	Point Langue


Tableau 3 : Collecte de données non exhaustive des collocations verbales dans Alter Ego+ A2 avec leur traduction en portugais

\*sans contextualisation, cette expression a une connotation sexuelle



## Annexe 4

### Impression d'écran des résultats de Wortschatz autour du verbe *mettre*

**W O R T S C H A T Z**

Q

?

Stats

Info

Französisches Gemischt-Korpus basierend auf Texten von 2012  
Sätze: 74,823,426 · Types: 7,873,935 · Tokens: 1,468,766,604  
[Alle...](#)

Wort: **mettre**    Anzahl: 445,384    Rang: 271    Häufigkeitsklasse: 8

**Siehe auch:** Mettre, METTRE, mettre, métre, métre

▼ **Kookkurrenz-ähnliche Formen:**   prendre | donner | réaliser | trouver | faire

▼ **Beispiele:**   Si mettre un tableau numerique dans une...

▲ **Kookkurrenzen:**  
en (183,019), place (145,716), oeuvre (85,817), à (79,935), fin (79,748), pour (63,473), terme (47,194), évidence (41,795), de (41,463), disposition (32,312), oeuvre (31,104), main (30,566), les (28,713), sur (26,586), valeur (26,237), se (24,972), pied (24,425), un (22,549), afin (20,446), d'accord (19,792), l'accent (18,568), l'abri (18,000), décide (17,126), faut (16,244), jour (15,846), avant (15,842), point (13,696), pression (13,122), danger (12,689), au (12,252), va (11,623), la (11,504), dent (9,498), et (9,435), moyens (9,240), le (9,202), service (8,321), profit (8,137), uvre (8,006), qui (7,799), tout (7,220), des (7,140), vient (7,133), ligne (6,876), pratique (6,853), exergue (6,336), gouvernement (6,216), il (6,206), veut (6,192), table (6,115), pas (5,963), mesures (5,940), permis (5,929), nous (5,841), relation (5,752), uvre (5,581), aux (5,517), leur (5,453), leurs (5,404)

▼ **Signifikante linke Nachbarn:**   de | se | à | pour | va

▼ **Signifikante rechte Nachbarn:**   en | fin | à | un | au

▲ **Graph:**

## Annexe 5

### INTERMÉDIAIRE 3 : AUTOUR DU VERBE « METTRE »

#### FICHE APPRENANT

##### ACTIVITÉ 1.1

Observez les images suivantes, à quoi vous font-elles penser ? Quels sont les verbes ou les expressions verbales qui caractérisent l'idée principale de ces images ?



## ACTIVITÉ 1.2

Écoutez le dialogue.

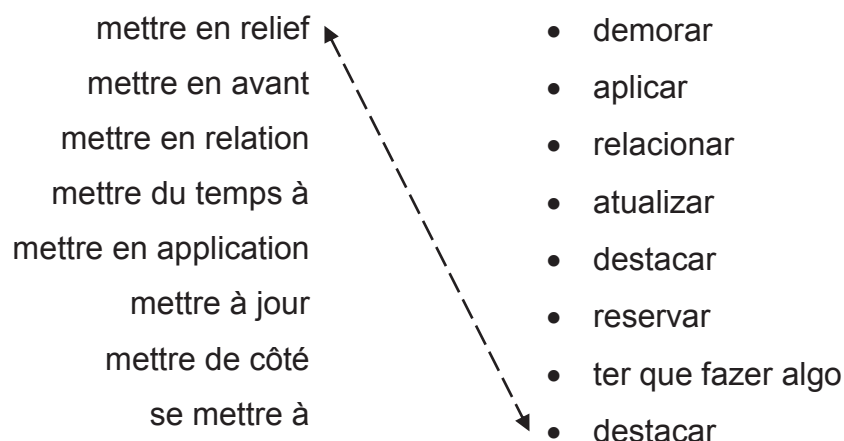
## ACTIVITÉ 1.2

Transcription du dialogue.

- M. P : - (en bas de l'escalier) Pauliiiiiiiiiiiiine !
- Pauline : - (dans sa chambre) Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?
- M. P : - Tu as mis tes vêtements à laver ?
- Pauline : - Oui, papa...
- M. P : - Et tes devoirs ? Tu les as mis à jour ?
- Pauline : - Non, j'y arrive pas ! J'galère avec mes exercices de physique-chimie, car je n'ai pas mis au propre mes notes. En plus, après, j dois mettre en avant un phénomène atmosphérique, le schématiser et le mettre en relation avec c'que le prof nous a donné.
- M. P : - Ah, mais tu m'en avais parlé il y a trois semaines, déjà. Tu en as mis du temps pour t'y mettre !!! Enfin, n'oublie pas de faire une belle mise en page pour pouvoir le rendre à ton prof.
- Pauline : - Ouais, je sais...
- M. P : - Tu avais donné à manger à la minette tout à l'heure ? Parce qu'elle a une tête bizarre, là...
- Pauline : - Oui, je l'avais fait, mais elle n'a rien touché. [...]
- M. P : - Pauliiiiiiiiiiiiine !
- Pauline : - Quoi encore ?!
- M. P : - Viens m'aideeeeeeeeeer ! La minette est en train de mettre bas ! Va chercher des chiffons et une bassine d'eau chaude !
- Pauline : - J'arrive ! [...]
- Pauline : - Oh, mais ils sont trop moches ! On dirait des rats...
- M. P : - Voyons, Pauline, ils viennent de naître, c'est normal.
- Pauline : - Tu vas en mettre un de côté pour nous ? Ou tu vas tous les donner ?
- M. P : - Je ne sais pas encore.

## ACTIVITÉ 2.1

- 1) A l'aide de la transcription, relevez les expressions avec le verbe « mettre ».
- 2) Comment traduiriez-vous le verbe « mettre » ?
- 3) Que remarquez-vous au niveau de la formation de ces expressions ?
- 4) Reliez les groupes verbaux français à leur équivalent en portugais. Que remarquez-vous ?



## ACTIVITÉ 2.2

Complétez le tableau suivant lorsque cela est possible.

Expressions avec « mettre »	Synonymes en français (si possible en lien avec le nom de l'expression)	Le sens entre l'expression avec « mettre » et le synonyme est-il identique, contextuel ou différent ?
mettre en relief	<i>non</i>	<i>/</i>
mettre en avant	<i>oui : avancer</i>	<i>le sens est différent</i>
mettre en relation		
mettre du temps à		
mettre en application		
mettre à jour		
mettre de côté		
se mettre à		
mettre au propre		

Quelle conclusion en tirez-vous ?

### ACTIVITÉ 3.1

Remplacez le groupe verbal souligné de chaque définition par un verbe équivalent (synonyme) de la même famille que le nom mis en italique (ex : *farine*).

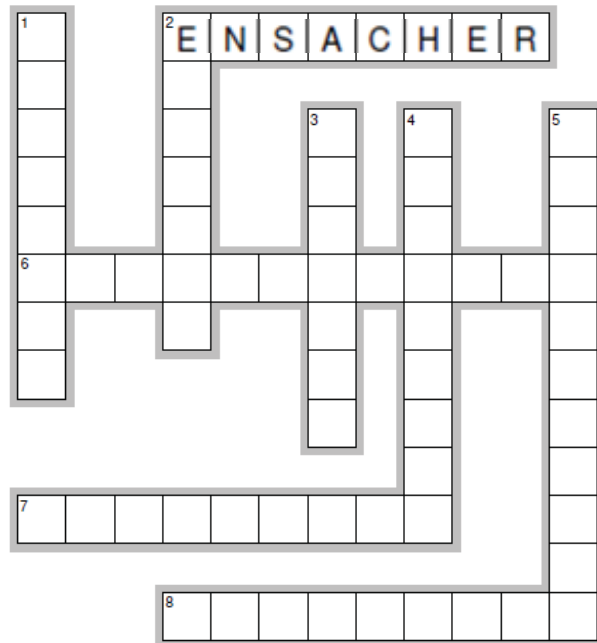
1. Avant de verser la pâte à gâteau dans le moule, il faut mettre de la farine.  
.....*Avant de verser la pâte à gâteau dans le moule, il faut enfariner*.....
2. Il est nécessaire de mettre en valeur le patrimoine du Paraná.  
.....
3. L'entraîneur ne doit pas mettre en doute la capacité de ses joueurs.  
.....
4. Le projet de construction ne doit pas être mis en exécution afin de préserver l'environnement.  
.....
5. Les campagnes publicitaires inadaptées ou incomplètes seront mises à l'écart.  
.....
6. Si les autorités ne font rien, certaines rivières et certains fleuves seront mis à sec.  
.....

### ACTIVITÉ 3.2

À l'aide des définitions, trouver les verbes équivalents liés aux différentes expressions avec « mettre ». Ils seront écrits à l'infinitif.

#### Autour du verbe "mettre"

Lucile Boitel



EclipseCrossword.com

#### HORizontalement

2. À Kampot, au Cambodge, les personnes, qui travaillent à la récolte du sel, le **mettent en sac** afin de le transporter plus facilement.
6. La reine demande au futur chevalier de **se mettre à genoux** afin de l'adoubier (remettre les armes à un homme pour le faire chevalier). *Il s'agit d'un verbe pronominal.*
7. Quelques fois, l'État **met en valeur** le patrimoine de nos régions.
8. Antoine et Ludovic **mettent en pratique** leurs leçons de piano.

#### VERTICALEMENT

1. Quand il balaie, il **met en tas** la poussière.
2. Les garagistes **mettent à l'essai** les véhicules avant de les vendre.
3. La tenue de cet homme **met à nu** son dos.
4. Les agents de police **mettaient en application** la loi.
5. Les bandits ont été **mis en prison** par les fédéraux.

### ACTIVITÉ 4.1

Trouvez cinq verbes ayant comme radical « mettre ».

- *soumettre (quelque chose à quelqu'un)*

- .....

- .....

- .....

- .....

- .....

### ACTIVITÉ 4.2

Dans la langue française, certains mots se prononcent de la même manière, mais ne s'écrivent pas pareil et n'ont donc pas la même signification. Saurez-vous retrouver les homonymes du verbe « mettre » à l'infinitif en plus du verbe lui-même ?

*Lorsque j'étais petit, mon ..... nous parlait toujours de son grand-père qui tenait une petite maison de couture. Il disait qu'il était un expert dans le domaine et que, lui aussi, aurait aimé découper des tissus et utiliser le ..... comme son grand-père. Il n'arrêtait jamais ! Vous savez, avec des si, nous pourrions ..... Paris en bouteille. Il était parfois très sévère et pouvait jeter sa craie à plusieurs ..... Mais moi, à force, je ne l'écoutais que très rarement, voire plus du tout, je préférais .....mettre..... mon imagination en route et ..... les voiles ! À l'époque, je rêvais de devenir .....-chien.*

### ACTIVITÉ 4.3

Après avoir cherché la définition dans un dictionnaire et à l'aide de votre partenaire, écrivez cinq mini-dialogues afin de contextualiser les expressions suivantes et de les intégrer au discours :

- mettre les pieds dans le plat

- mettre les voiles

- mettre les bouchées doubles

- mettre du beurre dans les épinards

- mettre son grain de sel

## Annexe 6

### INTERMÉDIAIRE 3 : AUTOUR DU VERBE « METTRE »

#### CORRIGÉ

##### ACTIVITÉ 1.1

Observez les images suivantes, à quoi vous font-elles penser ? Quels sont les verbes ou les expressions verbales qui caractérisent l'idée principale de ces images ?<sup>50</sup>



**Exemple de réponse attendue :** *La première image me fait penser au relief. Les plaines, les montagnes... Les deux dernières au travail en équipe sous la coordination d'un boss. Travailler, obéir, faire, réaliser, construire, écouter, bâtir...*

**Objectifs :** Mobiliser le vocabulaire, faire prendre conscience des différentes manières de dire, initier des liens mentaux de vocabulaire. **Retour sur l'activité :** Cette activité est très complexe à mettre en œuvre, car il s'agit de concepts abstraits illustrés, elle pourrait donc être remplacée par une autre pour une meilleure entrée en matière. Comme le rébus ci-après<sup>51</sup> :

<sup>50</sup> Cette couleur indique les consignes écrites sur la fiche apprenant.

<sup>51</sup> Rébus généré sur le site : <http://www.rebus-o-matic.com/>





z '



11



10



z '



x '



k '



Nous allons étudier les expressions avec mettre.

## ACTIVITÉ 1.2

Écoutez le dialogue. Transcription du dialogue.

- M. P : - (en bas de l'escalier) Pauliiiiiiiiiiiiine !
- Pauline : - (dans sa chambre) Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?
- M. P : - Tu as mis tes vêtements à laver ?
- Pauline : - Oui, papa...
- M. P : - Et tes devoirs ? Tu les as mis à jour ?
- Pauline : - Non, j'y arrive pas ! J'galère avec mes exercices de physique-chimie, car je n'ai pas mis au propre mes notes. En plus, après, j'dois mettre en avant un phénomène atmosphérique, le schématiser et le mettre en relation avec c'que le prof nous a donné.
- M. P : - Ah, mais tu m'en avais parlé il y a trois semaines, déjà. Tu en as mis du temps pour t'y mettre !!! Enfin, n'oublie pas de faire une belle mise en page pour pouvoir le rendre à ton prof.
- Pauline : - Ouais, je sais...
- M. P : - Tu avais donné à manger à la minette tout à l'heure ? Parce qu'elle a une tête bizarre, là...

Pauline : - Oui, je l'avais fait, mais elle n'a rien touché. [...]

M. P : - Pauliiiiiiiiiiiiine !

Pauline : - Quoi encore ?!

M. P : - Viens m'aideeeeeeeeeer ! La minette est en train de **mettre bas** ! Va chercher des chiffons et une bassine d'eau chaude !

Pauline : - J'arrive ! [...]

Pauline : - Oh, mais ils sont trop moches ! On dirait des rats...

M. P : - Voyons, Pauline, ils viennent de naître, c'est normal.

Pauline : - Tu vas en mettre un de côté pour nous ? Ou tu vas tous les donner ?

M. P : - Je ne sais pas encore.

**Objectifs** : Développer la compétence de compréhension orale, faire un retour sur la phonie-graphie en faisant concorder forme orale et forme écrite. **Retour sur l'activité** : Cette activité fonctionne très bien.

## ACTIVITÉ 2.1

**1) A l'aide de la transcription, relevez les expressions avec le verbe « mettre ».**

*Les expressions avec le verbe « mettre » sont surlignées dans la transcription.*

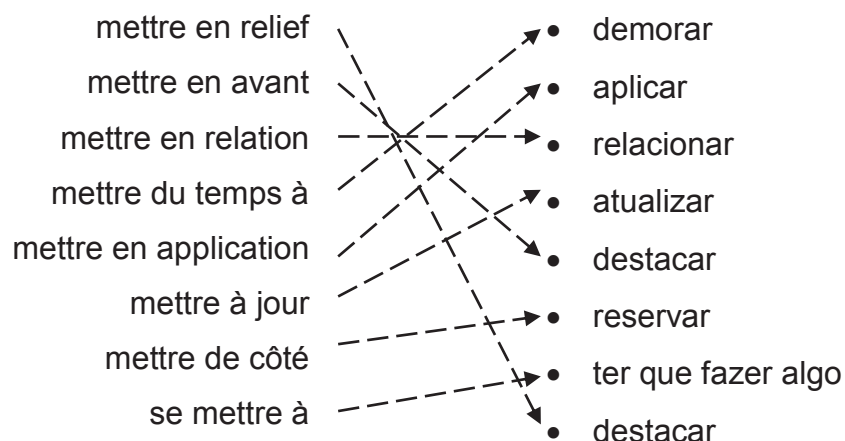
**2) Comment traduiriez-vous le verbe « mettre » ?**

*Colocar, pôr, meter, etc.*

**3) Que remarquez-vous au niveau de la formation de ces expressions ?**

*Elles se forment avec le verbe « mettre », une préposition et un nom.*

**4) Reliez les groupes verbaux français à leur équivalent en portugais. Que remarquez-vous ?**



**Objectifs :** Manipuler le concept, prendre conscience des différences. **Retour sur l'activité :** Cette activité fonctionne très bien également.

## ACTIVITÉ 2.2

Complétez le tableau suivant lorsque cela est possible.

Exemple de réponses attendues :

Expressions avec « mettre »	Synonymes en français (si possible en lien avec le nom de l'expression)	Le sens entre l'expression avec « mettre » et le synonyme est-il identique, contextuel ou différent ?
mettre en relief	ø (souligner)	ø
mettre en avant	avancer	différent
mettre en relation	relationner	identique
mettre du temps à	retarder	différent
mettre en application	appliquer	identique
mettre à jour	actualiser	identique
mettre de côté	réserver	contextuel
se mettre à	devoir faire quelque chose	identique
mettre au propre	nettoyer	différent

### Quelle conclusion en tirez-vous ?

*Les expressions correspondent parfois aux traductions intuitives (liées à la proximité de la langue source et de la langue cible), mais ce n'est pas toujours le cas et parfois le sens peut être complètement changé.*

**Objectifs :** Prendre conscience des différences par l'analyse et un raisonnement déductif. **Retour sur l'activité :** Cette activité est très complexe et doit être bien expliquée aux apprenants. Elle prend un peu plus de temps, mais est parfaitement réalisable. **Attention :** *Mettre* fait partie des verbes « passe-partout » les plus employés en français. Ainsi, soit un équivalent est possible (*menotter* pour *mettre des menottes*), soit un autre verbe plus adapté au contexte existe (*économiser* pour *mettre de côté*), soit cela n'existe pas et il est nécessaire d'utiliser la locution avec *mettre* (*mettre du temps à*).

### ACTIVITÉ 3.1

Remplacez le groupe verbal souligné de chaque définition par un verbe équivalent (synonyme) de la même famille que le nom mis en italique (ex : farine).

1. Avant de verser la pâte à gâteau dans le moule, il faut mettre de la farine.  
.....*enfariner*.....
2. Il est nécessaire de mettre en valeur le patrimoine du Paraná.  
.....*valoriser*.....
3. L'entraîneur ne doit pas mettre en doute la capacité de ses joueurs.  
.....*douter*.....
4. Le projet de construction ne doit pas être mis en exécution afin de préserver l'environnement.  
.....*exécuté*.....
5. Les campagnes publicitaires inadaptées ou incomplètes seront mises à l'écart.  
.....*écartées*.....
6. Si les autorités ne font rien, certaines rivières et certains fleuves seront mis à sec.  
.....*asséchées*.....

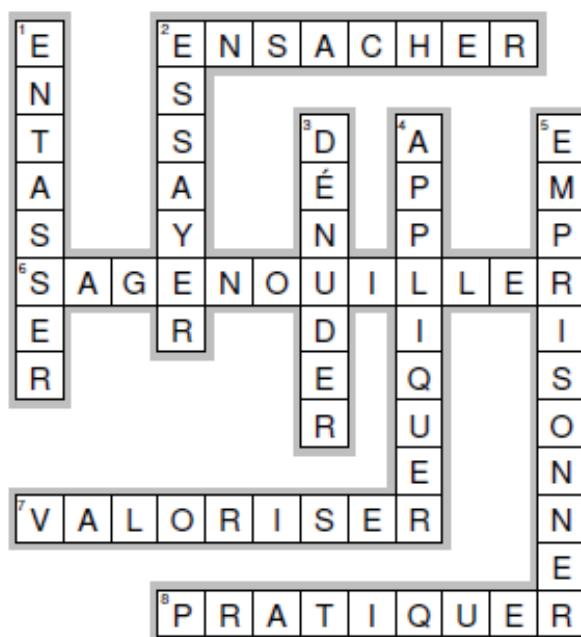
**Objectifs :** Manipuler le concept phraséologique par la transformation. **Retour sur l'activité :** Cette activité fonctionne très bien.

### ACTIVITÉ 3.2

À l'aide des définitions, trouver les verbes équivalents liés aux différentes expressions avec « mettre ». Ils seront écrits à l'infinitif.

#### Autour du verbe "mettre"

Lucile Boitel



EclipseCrossword.com

#### HORIZONTALEMENT

2. À Kampot, au Cambodge, les personnes, qui travaillent à la récolte du sel, le **mettent en sac** afin de le transporter plus facilement.
6. La reine demande au futur chevalier de **se mettre à genoux** afin de l'adoubier (remettre les armes à un homme pour le faire chevalier). *Il s'agit d'un verbe pronominal.*
7. Quelques fois, l'État **met en valeur** le patrimoine de nos régions.
8. Antoine et Ludovic **mettent en pratique** leurs leçons de piano.

## VERTICALEMENT

1. Quand il balaie, il **met en tas** la poussière.
2. Les garagistes **mettent à l'essai** les véhicules avant de les vendre.
3. La tenue de cet homme **met à nu** son dos.
4. Les agents de police **mettaient en application** la loi.
5. Les bandits ont été **mis en prison** par les fédéraux.

**Objectifs** : Manipuler le concept phraséologique par le jeu en créant un lien affectif et une trace mémorielle plus forte. **Retour sur l'activité** : Cette activité prend du temps, mais fonctionne très bien.

## APPROFONDISSEMENT

### ACTIVITÉ 4.1

**Trouvez cinq verbes ayant comme radical « mettre ».**

- *admettre (admitir)*
- *commettre (cometer)*
- *compromettre (comprometer)*
- *démettre (abandonar/deslocar)*
- *soumettre (submeter)*
- *transmettre (transmitir)*
- *émettre* → *dépend de la collocation (émettre des hypothèses deviendra hipotetizar, émettre des réserves deviendra fazer reservas, etc.)*
- *remettre* → *dépend de la collocation, contextuel*
- *promettre (prometer)*

**Objectifs** : Développer le lexique, comprendre les préfixes. Appréhender l'étymologie.

## ACTIVITÉ 4.2

Dans la langue française, certains mots se prononcent de la même manière, mais ne s'écrivent pas pareil et n'ont donc pas la même signification. Saurez-vous retrouver les homonymes du verbe « mettre » à l'infinitif en plus du verbe lui-même ?

Lorsque j'étais petit, mon ...*maître*... nous parlait toujours de son grand-père qui tenait une petite maison de couture. Il disait qu'il était un expert dans le domaine et que, lui aussi, aurait aimé découper des tissus et utiliser le ...*mètre*... comme son grand-père. Il n'arrêtait jamais ! Vous savez, avec des si, nous pourrions ...*mettre*... Paris en bouteille. Il était parfois très sévère et pouvait jeter sa craie à plusieurs ...*mètres*... . Mais moi, à force, je ne l'écoutais que très rarement, voire plus du tout, je préférais ...*mettre*... mon imagination en route et ...*mettre*... les voiles ! À l'époque, je rêvais de devenir ...*maître*-chien.

**Objectifs :** Distinguer les différents homonymes.

## ACTIVITÉ 4.3

Après avoir cherché la définition dans un dictionnaire et à l'aide de votre partenaire, écrivez cinq mini-dialogues afin de contextualiser les expressions suivantes et de les intégrer au discours :

- mettre les pieds dans le plat
- mettre les bouchées doubles
- mettre son grain de sel
- mettre les voiles
- mettre du beurre dans les épinards

**Objectifs :** Produire des mini-dialogues, réussir à contextualiser une unité phraséologique figée précise.